

38

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2021

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Participación infantil
y adolescente en el municipio

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 2021)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Antonio V. Martín García
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca
Tel. +34294630. Fax +34294609
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

Maquetación: INTERGRAF
ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 56%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones
vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es
responsabilidad de la revista.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC),
PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de
Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

SCOPUS. BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA,
IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc,
Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom
(Cengage Gale), DOAJ.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)

Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)

IN-RECS

Latindex

RESH

Google Scholar Metrics

DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de
Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)

MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)

CARHUS Plus+

e-revistas (CSIC)

ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad
y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Director

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
(Universidad de Salamanca, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Prof. Dra. Sara Serrate González (USAL, España)

D. Sergio Soriano Toro (Técnico)

Dña. Barbara Mariana Gutierrez (USAL, España)

Dra. Alicia Murciano Hueso (USAL, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Prof. Dra. Susana Torio López
(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Karla Villaseñor Palma
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

Vocales

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado
(Universidade do Minho, Portugal)

Prof. Dra. Anna Planas i Lladó
(Universitat de Girona, España)

Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva
(UNED, España)

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena
(UNED, España)

Prof. Dr. Enrique Pastor Seler
(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Héctor Lúis Díaz
(Western Michigan University)

Prof. Dr. Gregor BurKhart
(European Monitoring Centre for Drugs and Drug
Addiction (EMCDDA))

Prof. Dr. Guillermo Prado
(University of Miami, EEUU)

Prof. Dra. Ina Koning
(Univdrsiteit Utrecht , Netherlands)

Prof. Dr. Jorge Negreiros de Carvalho
(Universidad do Porto, Portugal)

Prof. Luciana Rodrigues Ramos Duarte
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

Prof. Dr. Mark Macgowan
(Florida International University, EEUU)

Prof. Dr. Metin Özdemir
(Örebro University, Sweden)

COMITÉ ÉTICO

Prof. Dra. María Elena Ruiz Ruiz,
(Universidad de Valladolid, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,
(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,
(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Prof. Dra. Margarita Machado-Casas
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm
(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen
(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis
(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow
(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban
(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky
(Arizona State University, EE.UU.)

Prof. Dra. Christine Sleeter
(State University Monterey Bay, EE.UU)

Prof. Dra. Georgina Szilagyí
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 38. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2021

Artículo Editorial

Karla Villaseñor Palma 9

Presentación del Monográfico

Héctor Pose Porto & Clara Romero Pérez 15

Monográfico

Enfoques para promover la participación infantil y adolescente
Clara Romero Pérez, Alba Quirós Guindal & María Rosa Buxarrais Estrada 21

Validación por expertos del cuestionario “infancia y participación”
*Marta Sabariego Puig, Alberto Izquierdo-Montero, Antonio Ruiz Bueno
& Elena Noguera Pigem* 33

Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos
Héctor S. Melero, Encarnación Sánchez-Lissen, Marta B. Esteban & Miquel Martínez 47

Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios
*Ana Maria Novella Cámara, Tania Mateos Blanco, Ferran Crespo Torres
& Aitor López González* 61

Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales
Ana Belén Cano-Hila, Héctor Pose Porto & Inés Gil-Jaurena 77

Ciudades de los niños. De la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad
Manfred Liebel 89

Investigaciones

Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020) <i>Gabriel Prosser Bravo & Camilo Andrés Caro Zúñiga</i>	101
Análisis y validación de un test para medir valores (TVA_ adaptado) <i>Gracia González-Gijón, Enrique Gervilla Castillo, Nazaret Martínez-Heredia & Andrés Soriano Díaz</i>	119
Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos <i>Christian Alexis Romero-Méndez, José Luis Rojas-Solís & Louise Mary Greathouse Amador..</i>	137
Looking back- looking forward: messages from experienced social workers for the recently qualified <i>June Thoburn, Chiara Berti, Cinzia Canali, Paulo Delgado, Elisabetta Neve & Tiziano Vecchiato</i>	151
Evaluación del programa caixaproinfancia de refuerzo educativo y acompañamiento escolar <i>Jordi Longás Mayayo, Cristina Cañete-Massé, Irene Cussó-Parcerisas, Roser De Querol Duran & Joan Guàrdia-Olmos</i>	165
Intervención educativa en centros de justicia juvenil. Una aproximación a sus discursos y prácticas <i>Marta Venceslao Pueyo & Rosa Marí Ytarte</i>	181

Informaciones

Reseña de libros.....	197
-----------------------	-----

ARTÍCULO EDITORIAL

VOLVER A LA ESCUELA, CUANDO LA ESCUELA NO LO ES TODO

Karla VILLASEÑOR PALMA
Editora Asociada de *PSRI*

La crisis generalizada producida por la pandemia ha puesto en evidencia lo mucho que nos cuesta sobrellevar la interrupción súbita e inesperada del flujo de las cosas. El descalabro generado por las medidas de confinamiento ha puesto al desnudo una condición que, por esa misma condición, habíamos dado por sentado: los seres humanos somos animales de costumbres. Vivir regidos por los hábitos nos proporciona el sosiego necesario para estar asociados a otras personas y a nuestros mundos. Interactuar bajo el paraguas de las normas, por ejemplo, es una manera de convertir en producto colectivo interiorizado nuestra necesidad de costumbres o, si se quiere, de certidumbre. Nos gusta o necesitamos entender el mundo en términos de regularidades: las cuatro estaciones, los calendarios, los aniversarios, las naciones, las culturas, el ciclo escolar, etc. son expresiones ejemplares de esta tendencia. Cuando alguien dijo “hay que educar a niñas y niños” (si es que alguien alguna vez dijo eso) puso la primera piedra para construir esos enormes complejos hechos de signos y materia que llamamos sistemas educativos y, al mismo tiempo, inició una costumbre del Occidente moderno: ir a la escuela. La niña y el niño deben ir a la escuela, no importa para qué o por qué (aunque sabemos que se han escrito incontables volúmenes sobre lo primero y lo segundo). Lo que importa y se tiene claro es que la niña y el niño deben ir a la escuela porque es lo normal, es lo que se acostumbra, pero, sobre todo, porque es un derecho. Ir en contra de esa tradición es ir en contra del flujo habitual de las

cosas y puede producir males irreparables en los niños y las niñas. Cabe hacer un breve inciso sobre esto último. Cuando digo “males irreparables” luego de “ir en contra del flujo de las cosas” estoy haciendo referencia a una manera lineal de asumir el tiempo. Es decir, la costumbre, el hábito, la tradición, la norma forman parte de una constelación de concepciones del mundo que no admiten la reversibilidad. Una vez que se ponen en marcha, no hay vuelta atrás. Dicho de manera tajante, no se puede recuperar el tiempo perdido. Se pueden poner parches socioeducativos compensatorios de cara al futuro, pero si no se hizo en su momento como debía hacerse, ya no se hará o, como he dicho, se hará de manera incompleta: siempre faltará la pieza que no se colocó cuando se requería. La pandemia ha afectado muchos ámbitos de la vida humana, pero sobre todo ha perturbado el modo de existencia que he descrito gruesamente en este largo preámbulo. En las líneas que siguen, hablaré de este efecto en el ámbito educativo; específicamente, en el sistema escolar.

El 25 de marzo de 2021, *El País* publicó un dossier especial que decidí llamar “Un año sin pisar mi escuela”. Cito un párrafo de la introducción de este dossier porque es un punto de partida ilustrativo de lo que dije al comienzo de esta editorial:

Este especial es una inmersión por la realidad de Latinoamérica y el Caribe y los efectos colaterales de este paréntesis educativo sin precedentes. Porque un año sin clases también implica necesidades especiales que retroceden, alimentos nutritivos que

[EDITORIAL]

no llegan, profesores a los que no les queda otra que ponerse la capa de superhéroes, adolescentes que empiezan a trabajar demasiado pronto o que son madres y padres antes de querer serlo y brechas digitales que se ensanchan más que nunca.

Primero, dos aclaratorias no del párrafo, sino de mi postura. Latinoamérica y el Caribe se entienden como una región, pero en modo alguno se les puede aplicar la palabra “realidad” así en singular, porque en esa “región” que, insisto, se denomina como si fuera una entidad homogénea pero no lo es, hay múltiples realidades. Algunas de esas realidades coexisten, otras se cruzan, se implican, y muchas simple y llanamente se ignoran. Decir “la realidad de Latinoamérica y el Caribe” sólo puede admitirse por economía expresiva o por ignorancia, pero no como referencia a unas condiciones de existencia concretas de personas igualmente concretas.

La segunda es una aclaratoria empírica. Al menos en México y en varios países de “Latinoamérica y el Caribe” no ha habido un paréntesis. Muchos maestros y muchas familias han hecho y están haciendo todo lo posible porque las niñas y los niños sigan aprendiendo; incluso, las universidades públicas y privadas no han parado. En medios tradicionales y en las redes sociales hemos visto historias maravillosas de maestras y maestros que han buscado la manera de llegar a sus alumnos, que incluso están pagando de su sueldo copias y materiales para que sus alumnos y alumnas sigan avanzando. En el párrafo citado los llaman “superhéroes”, aquí son los maestros y las maestras de siempre, acostumbrados y acostumbradas a trabajar en condiciones precarias permanentes; condiciones que la pandemia no ha producido, sino evidenciado. Decir que las niñas y los niños llevan un año sin hacer nada es desconocer el esfuerzo de continuidad que muchos sistemas educativos de “nuestra región” han llevado a cabo. Es cierto que muchos niños y niñas tienen un año “sin pisar la escuela”, pero no es cierto que llevan un año sin tener clase o que han perdido el año. También es cierto que muchísimos niños y niñas no han tenido clases, pero no por la pandemia o por la decisión de cerrar las escuelas. No han tenido ni tienen clases porque son víctimas de un sistema social que les debe mucho desde antes de la pandemia, y muchas veces quien más les debe es el sistema educativo. No han tenido ni tienen clases porque, aun sin virus mortal, los gobiernos no han podido superar las desigualdades sociales que los mantienen al margen de cualquier oportunidad no solo educativa, sino alimentaria, económica, cultural, etc.

En muchos de nuestros países esa marginalidad e inequidad generalizada naturaliza, por

ejemplo, la manera como llegan a la escuela millones de niños y niñas. En otras latitudes trasatlánticas, no se sabe que aquí el niño o la niña que vive al arbitrio de esas desigualdades sociales no va a la escuela de su barrio, sino a aquella donde consigue un lugar. Las escuelas del barrio no suelen tener capacidad para recibir a todos los niños y las niñas que habitan en él. Así que los padres y las madres inscriben a sus hijas e hijos no donde quieren o donde les conviene, sino donde pueden. Entonces, muchos niños y niñas tienen que invertir más de una hora en llegar a la escuela usando transportes precarios abarrotados de pasajeros que se desplazan por vías que, como la educación misma, están repletas de baches. En esas unidades de transporte público casi se viaja mejilla con mejilla. Cabe decir que esos niños y niñas no viajan solos (aunque los hay que no tienen más remedio que hacerlo), sino con sus padres, madres o cuidadores (hermanas, hermanos, tías, tíos, abuelos, abuelas, etc.).

Luego de esa odisea matinal, de la cual he omitido no pocos detalles terribles, el punto de llegada es igualmente desalentador. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas públicas tienen problemas con el agua o de plano no tienen agua. El jabón y el papel de baño son lujos que no se pueden dar. Las aulas están dotadas con lo mínimo necesario y así la lista puede extenderse hasta un punto en el que la expresión educación digna carece de contenido.

Dicho esto, cabe preguntarse ¿qué hay dentro del paréntesis del que habla el dossier? ¿Qué se ha detenido? ¿Qué es lo que los niños y las niñas llevan un año sin pisar? La respuesta es simple y triste: una mala costumbre. La costumbre de recubrir la situación crítica de la escuela con la visión romántica del recreo, del encuentro y de la interacción entre los niños y las niñas. Sí, es bueno y deseable que los niños y las niñas interactúen en el espacio escolar, pero eso no es todo. Cito otro párrafo del dossier:

... todas las clases escolares en Latinoamérica y el Caribe habían echado ya el candado [...] sin saber muy bien cuándo volverían al bullicio de los recreos, los comedores llenos y las mochilas repletas de metas.

Nótese, como he dicho, el romanticismo de esta mirada. El bullicio del recreo, sí, pero ¿los “comedores llenos”? Al menos en México, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia implementa un programa que se denomina “Desayuno Escolares”. Este programa...

distribuye 6 millones 92 mil 103 raciones alimentarias diarias en 80 mil 746 escuelas de nivel preescolar,

primaria y secundaria, de las cuales, [...] a través de las casi 40 mil cocinas escolares instaladas en los 32 estados del país. (Sistema Nacional DIF, 2020).

Una cocina escolar no es un comedor -al menos no como el que se tiene en el imaginario social de los países desarrollados-, este depende de cómo lo definan los comités de padres de familia ad hoc y la dotación de insumos no depende totalmente del Estado. Así funcionan: cada beneficiario aporta una cuota que las madres, padres, tutores o tutores definen en una asamblea. Esta cuota va de \$0.15 a \$0.5 dólares por desayuno (el salario mínimo es de \$6 dólares al día) y queda asentada en un acta constitutiva del Comité de Desayunos Escolares Calientes. Según el grado de marginación de la localidad, el 70 % de lo recolectado se invierte en la compra de frutas y verduras frescas y productos perecederos, 10 % para el gas, 10 % para productos de limpieza y 10 % para un fondo de ahorro por reparación de equipo y mobiliario. Así, pues, en buena medida, por no decir en toda la medida, la alimentación de los niños en la escuela depende de sus padres o tutores.

Por otro lado, cabe destacar que la matrícula total del periodo escolar 2019-2020 en este país en educación básica, fue de 25 millones 4004 de niños y niñas, es decir, que el mencionado programa benefició al 24.5 % de ellos y ellas, es decir, ni siquiera alcanzó la mitad de los beneficiarios, en un país en donde el 49.6 % de los niños y adolescentes viven en pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2020).

Según Naciones Unidas (2020), el cierre de las escuelas ha implicado la suspensión de los programas de alimentación escolar. “Estos programas actualmente benefician a 85 millones de niñas y niños en América Latina y el Caribe. Para cerca de diez millones, constituyen una de las principales fuentes de alimentación segura que reciben al día.” Se trata de un hecho en principio incontrovertible. Sin embargo, el argumento según el cual hay que regresar a los “comedores llenos” porque para millones de niños es la única comida que tienen vela un problema mayor: la pobreza crítica. ¿En qué condiciones viven esos niños y niñas que sólo pueden alimentarse en la escuela? Más que regresar a la escuela, es urgente tomar medidas para que esos niños y niñas tengan unos padres y madres con oportunidades para que puedan asegurarles una alimentación “suficiente, diversa y nutritiva” como espera la ONU que sea la comida de esos niños y niñas. La pregunta es ¿por qué la escuela, además de educar, alimenta a los niños y niñas? Esta función compensatoria, loable y, por ahora, necesaria en modo alguno descarga

de responsabilidad a los gobiernos de “nuestra región” por no atender problemas como la pobreza, la desigualdad y la exclusión. La escuela abierta puede, como ha venido sucediendo, alimentar a muchos niños y niñas, pero luego de comer regresan a unas condiciones de vida paupérrimas que no parece que puedan superar ni a corto ni a mediano plazo. Vuelvo de nuevo a preguntar ¿qué debe continuar? ¿qué se debe retomar? ¿a qué nos debemos acostumbrar? Según Cuevas-Nasu *et al.* (2021, p. 344), en los últimos 30 años, la desnutrición crónica en población preescolar en México ha sido un problema persistente de salud pública. Estos autores afirman que...

La baja talla o desnutrición crónica en niños <5 años afecta primordialmente a quienes habitan en la región Sur del país, en familias de madres indígenas y que tienen más de dos hijas o hijos; estas características se asocian también con mayores índices de pobreza y marginación social. Estos resultados son similares a los reportados en 2012 y 2016, los cuales refieren una alta proporción de hogares en pobreza o pobreza extrema y en donde son comunes las deficiencias nutricionales como anemia o ingestas inadecuadas de hierro y folatos, entre otras. (p. 347)

No asistir a la escuela durante un año seguramente ha agravado la condición nutricional de muchos niños, pero la pandemia es un factor emergente en el marco de una problemática consuetudinaria que afecta desde hace mucho el empleo, los ingresos y la seguridad alimentaria de la mayoría de las familias de nuestra región. Tal como indica Peirano (2019),

Cerca de la mitad de los niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe vive en condición de pobreza y presenta mayor probabilidad de tener rezagos en su desarrollo socio-emocional y cognitivo. Si bien la mayoría de los países de la región cuenta con políticas o planes de acción para la niñez y adolescencia, estos presentan alta heterogeneidad en su diseño, profundidad y alcance. (p. 153)

En este sentido, Cuevas-Nasu *et al.* (2021) no incluyen la escuela como una alternativa para reducir o acabar con la desnutrición. Recomiendan asumir un enfoque integral que prevenga el retardo en el crecimiento intrauterino, promueva y mejore las prácticas adecuadas de lactancia materna exclusiva en los primeros seis meses de vida y continuada hasta por lo menos los 24 meses, a lo cual se debe sumar una alimentación complementaria apropiada que tenga presente y se ajuste a las condiciones socioculturales y regionales. ¿Cómo es posible que viviendo en las condiciones

describas los niños y las niñas lleven a la escuela “las mochilas repletas de metas”?

Al principio de este texto dije que la continuidad, la costumbre, nos proporciona cierto sosiego, cierta certidumbre. También dije que las clases habían continuado, pero no en la escuela. En efecto, el imperativo de continuidad de la formación se abrió paso a pesar de la pandemia. Los niños y las niñas, los y las adolescentes y los y las jóvenes siguieron recibiendo clases, pero de manera telemática. Las TIC han sido las grandes aliadas de los sistemas educativos durante el confinamiento. Los avances tecnológicos como la telefonía inteligente y la distribución generalizada de los servicios de conexión a internet han hecho posible que alumnas y alumnos sigan aprendiendo. Los cursos se han adaptado a las plataformas en líneas y con no pocos problemas, tropiezos y desatinos se ha seguido adelante, como dicta el incansable espíritu moderno. No todo se ha perdido y mucho se ha ganado. Hoy, cuando la luz al final del túnel no parece tan lejana, los sistemas educativos tienen más o menos claro que la educación a distancia tiene múltiples ventajas y que mucho de lo que se hacía “pisando la escuela”, se puede hacer sin salir de casa. El actual gobierno mexicano ya va por la tercera edición de un programa integrador llamado “Aprende en casa” (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/#>). En esfuerzo sin precedentes, y repito con aciertos y desaciertos, la Secretaría de Educación Pública convirtió el sistema escolar, desde educación inicial hasta educación secundaria, en una compleja y al mismo tiempo amigable plataforma donde las y los estudiantes pueden continuar aprendiendo. En su portal, se puede acceder a los textos y actividades de todos los niveles, incluso hay educación para padres. También, si algún estudiante tiene dificultades con las tareas, hay un “maestro en línea” que está disponible vía telefónica o a través del correo electrónico. Si el niño o niña no puede conectarse a través de una computadora, las clases también se dan a través de la televisión. Recientemente, entrevisté a varias promotoras educativas del programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En México, el 63 % de los niños y niñas menores de 4 años no están escolarizados. Esta es la población que atiende el CONAFE. Las promotoras viven y trabajan en zonas de pobreza, de difícil acceso y de alto rezago. Allí, a pesar de la adversidad de sus circunstancias, organizan diversas actividades para las madres y sus hijas e hijos con el fin de mejorar las prácticas de crianza. Con las promotoras hablé sobre qué habían hecho para dar continuidad al programa durante la pandemia. Entre muchas de las actividades que llevaron a cabo, dijeron que

el programa Aprende en Casa, específicamente las clases que dan a través de la televisión, les ha servido de mucho. Cito lo dicho por una de las entrevistadas: “En el programa de televisión hay cuentos, hay actividades que podemos hacer con las mamás y con los niños, entonces nos sentimos con más confianza en cuestión de qué es lo que les voy a decir a las mamás”.

Aclaro que no estoy elogiando esta medida gubernamental, ni estoy asumiendo acríticamente su eficiencia. Sólo estoy dando un ejemplo de lo que este gobierno hizo y sigue haciendo. Obviamente, este esfuerzo también se ha realizado en las condiciones que describí párrafos arriba. Según Lopera-Zuluaga *et al.* (2021), “las profesoras y los profesores en Latinoamérica vivimos entre la potencia de la escuela digital y, al mismo tiempo, la actualidad de la segregación escolar socioeconómica de nuestros estudiantes” (p. 159).

Sin embargo, con todo y las dificultades, es un hecho que la educación mediada por las TIC ha demostrado la necesidad y la posibilidad de descentrarnos de la escuela “como dispositivo unívoco de aprendizaje” (Lopera-Zuluaga *et al.*, 2021, p. 177). Hay una alternativa que aún está en sus comienzos (aunque la educación a distancia ya lleva rato implementándose) como medida que coexista con las estrategias escolares tradicionales. Y no se trata nada más de uso compensatorio de la tecnología, se trata de un cambio de mentalidad. En palabras de Lopera-Zuluaga *et al.* (2021):

Es necesario procurar migraciones mentales que profesoras, profesores, directivos de la educación y familias debemos recorrer para pensar, en lugar de una escuela de las certezas, en una escuela de las preguntas y de las incertidumbres que ofrezcan soluciones creativas, que activen habilidades para insertar a niñas y niños en una sociedad de creatividad y colaboración en lugar de obediencia y docilidad. (p. 177)

En efecto, la alteración de las regularidades habituales o como decía al principio, de las costumbres (buenas o malas) ha exigido no pocas adaptaciones y mucha creatividad. Según Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes (2021):

Aunque la educación remota surgió como una solución pasajera mediada por el uso de herramientas tecnológicas para llegar a los estudiantes, este tipo de instrucción puso en evidencia varios aspectos. El primero es que tanto docentes como estudiantes y, en general, la comunidad educativa, no estaban preparados para la adaptación total al uso de las tic, ya que muchos de los maestros carecían de capacitación en el uso de estas. Sin embargo, esta situación

imprevista nos obligó a salir de la zona de confort y a demostrar cómo la cooperación, la puesta en común de saberes, la utilización de plataformas y de recursos digitales desplegó una revolución en masa para compartir conocimiento en red y ayudar a miles de profesores en el mundo a aprovechar las bondades de las redes de conocimiento. En otras palabras, la comunidad docente en general se vinculó a este ejercicio pedagógico provisional no solo para garantizar el acceso a la educación, sino para crear nuevas dinámicas que la han llevado inconscientemente a modernizar sus procesos educativos. (p. 20)

La crisis pandémica no sólo forzó el despertar de la creatividad, también puso sobre el tapete el imperativo ético según el cual debemos tener presente la necesidad del Otro y, sobre todo, sus condiciones concretas de existencia. En este sentido, según Hordatt Gentles y Haynes Brown (2021):

La conciencia de la brecha digital provocó una oleada de altruismo, ya que los gobiernos, las empresas y los grupos del sector privado empezaron a destinar fondos para equipar a los profesores, las escuelas y los estudiantes con recursos que facilitaran la enseñanza y el aprendizaje en línea. (p. 161)

Ya para finalizar, en efecto, se ha roto una vieja costumbre que en cierto modo habíamos

asumido como óptima o, en todo caso, necesaria e inalterable, aunque en el curso de la historia no siempre fue así. Hoy, la imprevisibilidad y la potencial letalidad del virus nos han obligados a cambiar la mirada y a cuestionar la necesidad de esa costumbre. Muchos queremos que los niños vuelvan nuevamente a la escuela, pero también sabemos que volver no se puede entender en términos tradicionales. El regreso a clases presenciales no es un regreso al pasado, ni siquiera es un regreso. Es más bien el inicio de una manera diferente de ir a la escuela. Romantizar el regreso, al menos en América Latina y el Caribe, es dejar sobre unas condiciones precarias de existencia el manto opaco de la ideología que nos impide ver con claridad cuáles son los problemas que debemos resolver para que los niños no sólo coman bien, sino que puedan tener acceso efectivo a una sociedad justa y plena de bienestar. La decisión de volver a pisar las escuelas no puede ser única ni universal, porque las condiciones de cada escuela, de cada niño, de cada niña, de cada familia, de cada comunidad a veces son abismalmente distintas. Urge, eso sí, que encontremos, ya mismo, una manera de atender a las niñas y a los niños que llevan más de un año sin escuela física y sin escuela virtual, porque así de injustas son nuestras sociedades. ¡A esas niñas y a esos niños les debemos todo!

Referencias

- Castañeda, K. D., & Vargas, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Cuevas-Nasu, L., García-Guerra, A., González-Castell, L. D., Morales-Ruan, M. C., Méndez-Gómez Humarán, I. ... Rivera-Dommarco, J. (2021). Magnitud y tendencia de la desnutrición y factores asociados con baja talla en niños menores de cinco años en México, Ensanut 2018-19. *Salud Pública de México*, 63(3), 339-349. <https://doi.org/10.21149/12193>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020*. Ciudad de México. Ciudad de México: CONEVAL.
- El País. (2021, marzo 25). *Un año sin pisar mi escuela*. <https://elpais.com/planeta-futuro/2021-03-25/el-coronavirus-en-latinoamerica-y-el-caribe-un-ano-sin-pisar-mi-escuela.html>
- Hordatt Gentles, C., & Haynes Brown, T. (2021). Latin American and Caribbean teachers' transition to online teaching during the COVID-19 pandemic: Challenges, changes and lessons learned. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 131-163. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.88054>
- Lopera-Zuluaga, E. C., Marín-Ochoa, B. E., & García-Franco, L. J. (2021). Aprendizajes digitales construidos junto a niñas y niños en situación de segregación escolar socioeconómica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 159-183. <https://doi.org/10.35362/rie8514100>
- Naciones Unidas. (2020, marzo 18). *El cierre de los comedores escolares por el coronavirus, un desafío para la alimentación en América Latina*. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471332>
- Peirano, C. (2019). Un marco de referencia para las políticas de niñez y adolescencia en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(42), 153-172. <https://www.redalyc.org/journal/924/92462512010/html/>
- Sistema Nacional DIF. (2020, abril 6). *Desayunos escolares calientes*. <https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/desayunos-escolares-calientes>

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE EN EL MUNICIPIO

La infancia y la adolescencia son uno de los colectivos históricamente relegados de la escena pública debido a las representaciones sociales que se han ido construyendo de ellas: una imagen estereotipada y adultocéntrica que gira en torno a la idea de ciudadanía futura o semiciudadanos (Cohen, 2005; Ramiro y Alemán, 2016). En la práctica, esto ha provocado que la población infanto-adolescente haya visto limitada sus posibilidades de acción y toma de decisiones en las esferas pública y privada (Hinton, 2008; Ramírez y Contreras, 2014; Ravetllat y Sanabria, 2016).

Desde una visión renovada, ha emergido otra perspectiva capacitadora (Liebel, 2015) que reconoce las capacidades de los más jóvenes como diferentemente iguales a las de los adultos. Al articularse de forma colectiva, las capacidades de niños, niñas y adolescentes, pueden llegar a convertirse en fuerza motriz de cambios y transformaciones sociales.

Más reciente aún es la nueva visión que ofrece la UNESCO (2019) sobre la participación infanto-juvenil a la que le confiere el adjetivo de «transformadora». Se refiere al compromiso activo de la ciudadanía infanto-juvenil para emprender acciones sociales con incidencia en cambios, de mayor o menor calado, en las instituciones y normas establecidas, en función de sus objetivos, naturaleza y sostenibilidad. Compromiso que redundaría en diferentes tipologías de participación en función de los principios que lo orientan: centrado

en el deber, participativo, guiado por la justicia y liberador.

Desde los últimos años del pasado siglo XX y de una forma creciente, organismos e instituciones internacionales apoyados en esta otra visión de ciudadanía infantil participativa e inclusiva, han repensado las condiciones que habrían de cumplir las prácticas de participación infantil acordes con un modelo de ciudadanía joven inclusiva y activa, respetuosa con los derechos de la infancia y la igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 2009; Trilla y Novella, 2011; Unicef-España, 2014).

En épocas recientes, la Observación General número 20 de las Naciones Unidas (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño con discapacidad, así como también la Observación número 12 a propósito del derecho del niño a ser escuchado, o el artículo 16.7 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, han generado el interés por ahondar en la promoción de la participación de los más jóvenes. De hecho, la investigación que ha producido el corpus teórico y empírico del presente monográfico, surge en el contexto que hemos señalado. Es creciente y manifiesto el interés de las administraciones públicas, en concreto de los municipios más proactivos y sensibles socialmente, por favorecer y educar en la participación a la infancia y la adolescencia. Aún siendo conscientes del carácter polisémico y multidimensional del concepto participación, nos referimos a ella como un derecho, un valor

democrático, una experiencia de aprendizaje ciudadano, a la par que también una metodología de trabajo que propicia el desarrollo personal, cívico-político y comunitario. La participación supone interacción y comunicación con otras personas, compartir inquietudes, ideas, gustos o valores. Una acción que requiere compromiso, normas y hábitos, por lo que se ha de educar.

Cultivar la participación en la infancia genera beneficios en términos de cultura democrática y competencias individuales: comprender críticamente la realidad; comunicar, dialogar y escuchar mejor; corresponsabilizarse y a cooperar. De ahí el crédito educativo que se le presupone a todo esfuerzo por promover tal fuente de empoderamiento personal y colectivo con niños, niñas y adolescentes. En este sentido, cobra gran importancia la incorporación de las generaciones más jóvenes en los procesos de participación social, en la medida en que supone incluir su mirada, su saber y la atención a sus necesidades.

El presente monográfico compila los resultados de la primera fase de la investigación que se está llevando a cabo entre cuatro universidades españolas (Universidad de Barcelona, UNED, Universidad de A Coruña y Universidad de Sevilla) con la cooperación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y la Fundación UNICEF-Comité impulsora del programa Ciudades Amigas de la Infancia (CAI).

Con el propósito de avanzar en el estudio sobre la participación infantil y adolescente en las políticas municipales, el proyecto de investigación que se está llevando a cabo posee una clara vocación de transferencia social que redunde en la mejora de las políticas locales vinculadas a la infancia y la adolescencia en España.

En el primer artículo, escrito por Clara Romero-Pérez (Universidad de Sevilla), Alba Quirós-Guindal (UNED) y Ma Rosa Buxarrais Estrada (Universidad de Barcelona), se presenta una sistematización teórica acerca de la participación en general y de la infantil y adolescente en particular complementaria al punto de vista de los derechos. Así, se han analizado los enfoques de capacidades de Amartya Sen y Marta Nussbaum, feminista e intercultural desde una lectura socio crítica. Ello ha permitido a sus autoras vincular el concepto de participación con los de agencia y autonomía, así como evidenciar las inercias y barreras sociales, culturales e institucionales que limitan los procesos participativos en la ciudadanía infantil.

En el segundo de los artículos, liderado por Marta Sabariego-Puig (Universidad de Barcelona), Alberto Izquierdo-Montero (UNED), Elena Noguera-Pigem y Antoni Ruiz-Bueno (Universidad de Barcelona) se presenta el estudio de la fiabilidad

y validez del cuestionario diseñado en el marco de la investigación en curso. En su doble versión, una para cargos electos municipales y otro para figuras técnicas, el cuestionario ha permitido descubrir los referentes conceptuales, funcionales, organizativos y operativos vinculados al ejercicio de la ciudadanía de la infancia en el ámbito municipal. Así, se ofrecen al lector o lectora los aspectos procedimentales y los resultados obtenidos desde el punto de vista de la validez ecológica del instrumento, la fiabilidad como concordancia de criterio entre personal investigador y participantes y la valoración de ambas cualidades métricas.

A continuación, un tercer texto a cargo de Héctor S. Melero (UNED), Encarnación Sánchez-Lissen (Universidad de Sevilla), Marta B. Esteban-Tortajada y Miquel Martínez-Martín (Universidad de Barcelona) estudia cómo es la mirada o la representación social de las figuras técnicas y lo/as responsables políticos, a tenor de los datos obtenidos del cuestionario. Para ello, se analizan cuatro indicadores: i) las razones por las que se impulsa la participación infantil; ii) cómo caracterizan los cargos electos la participación en su quehacer político; iii) cómo consideran las figuras técnicas municipales qué entiende la administración local por participación infantil y, por último, iv) cuáles son las convergencias y divergencias existentes entre la participación ciudadana y la de niños, niñas y adolescentes en particular.

El cuarto de los artículos, elaborado por Ana Novella-Cámara (Universidad de Barcelona), Tania Mateos-Blanco (Universidad de Sevilla), Ferrán Crespo-i-Torres (Universidad de Barcelona) y Aitor López-González (UNED), explora la densidad de los escenarios de participación que existen en los municipios participantes en el estudio, así como las variables que definen la existencia de uniescenarios y multiescenarios. Los resultados evidencian que los municipios con mayor variedad de espacios para la participación se caracterizan por estar más densamente poblados, tener un mayor recorrido en políticas socioeducativas y disponer de más técnicos. La forma de participación predominante, de acuerdo con el estudio, es la consultiva, seguida de la proyectiva. Así mismo, se concluye en la necesidad de ampliar el número de escenarios que conviven en el mismo marco territorial.

La quinta contribución la firman Héctor Pose-Porto (Universidad de A Coruña), Ana Belén Cano-Hila (Universidad de Barcelona) e Inés Gil-Jaurena (UNED), cuyo estudio empírico indaga en cuáles son los impactos percibidos, a criterio de las figuras técnicas, de las experiencias de participación infantil y adolescente tanto en los destinatarios jóvenes como en la comunidad. Los

resultados muestran que la participación infantil es percibida como una acción cuya incidencia se deja notar especialmente en el plano del aprendizaje ciudadano: conocimientos, habilidades y valores. Asimismo, los impactos percibidos en la comunidad local son de tres tipos: i) el fomento de las oportunidades de participación; ii) la mejora del municipio y la educación democrática de su ciudadanía más joven. Amplían su texto apuntando limitaciones y retos a afrontar con relación al ámbito que nos ocupa.

El sexto y último artículo, elaborado por Manfred Liebel (Universidad Libre de Berlín, Alemania) aborda el concepto de “ciudades de los niños” y sus prácticas en algunos países europeos desde principios de los años ochenta del pasado siglo. Analiza su autor, referente mundial en temas de

participación infantil, las formas de participación y autogobierno de niños, niñas y adolescentes, reflexionando hasta qué punto contribuyen a promover la ciudadanía activa de la infancia y a cambiar las percepciones adultas.

En definitiva, consideramos que los trabajos que conforman el presente monográfico son una aportación relevante en los estudios sobre participación de la infancia y la adolescencia en el Estado español. Las reflexiones, instrumentos aplicados y datos recopilados amplían las posibilidades de profundizar sobre qué hablamos cuando hablamos de participación de niños, niñas y adolescentes en el municipio.

Héctor Pose Porto
Clara Romero Pérez

Referencias

- Cohen, E. F. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, 9 (2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/13621020500069687>
- Hinton, R. (2008). Children's participation and good governance: Limitations of the theoretical literature. *International Journal of Children's Rights*, 16 (3), 285-30. <https://doi.org/10.1163/157181808x311141>
- Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. En D. Kutsar y H. Warming (Eds.) *Los Niños y la No Discriminación. Libro de texto interdisciplinar*, 125-151. Tartu: University Press of Estonia.
- Ramírez, M. & Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10 (1), 91-105. <https://bit.ly/3xK6rff>
- Ramiro, J., & Alemán Bracho, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101(2), 169-193. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2218>
- Ravetllat Ballesté, I., & Sanabria Moudelle, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12 (1), 87-102. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.julio.87-102>
- Trilla Bernet, J., & Novella Cámara, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de la infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. <https://bit.ly/33cLZ9a>
- UNESCO (2019). *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora*. UNESCO. <https://bit.ly/3aVOVev>
- UNESCO (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 3 (2016), sobre las mujeres y las niñas con discapacidad*. <https://bit.ly/3oprDDo>
- UNICEF-España (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia el Pacto de Estado por la Infancia*. Unicef-comité español.

MONOGRÁFICO

**PARTICIPACIÓN INFANTIL Y
ADOLESCENTE EN EL MUNICIPIO**

ENFOQUES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE

APPROACHES ON PROMOTING CHILD AND ADOLESCENT PARTICIPATION

ABORDAGENS PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Clara ROMERO PÉREZ*, Alba QUIRÓS GUINDAL**
& María Rosa BUXARRAIS ESTRADA***

*Universidad de Sevilla, ** Universidad Nacional de Educación a Distancia,

***Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 26.III.2021

Fecha de revisión: 14.IV.2021

Fecha de aceptación date: 28.VI.2021

PALABRAS CLAVE:

participación infantil;
derechos del niño;
agencia;
educación
intercultural;
feminismo

RESUMEN: La participación constituye un fin en sí mismo que redundaría en la autonomía individual y empoderamiento colectivo, a la vez que es también un medio que fortalece la calidad democrática de nuestras sociedades. Reconocida como derecho universal humano (1948), el derecho a participar queda protegido para la ciudadanía infantil en la legislación internacional de mediados y último tercio del siglo XX que asume la infancia como sujeto de derechos. Los estudios acerca de la participación de este colectivo se apoyan en dicho reconocimiento jurídico para aproximarse a la realidad desde un enfoque de derechos donde niños, niñas y adolescentes constituyen actores sociales. Este artículo se propuso realizar un ejercicio de análisis teórico acerca de la participación en general y de la participación infantil y adolescente en particular, a la luz de otros enfoques que consideramos complementarios al enfoque de derechos, pero escasamente explotados: el enfoque de capacidades, el enfoque feminista y el enfoque intercultural desde una lectura socio-crítica. Los resultados del análisis teórico-conceptual permitieron vincular el concepto de participación con los de agencia y autonomía, así como evidenciar las inercias y barreras sociales, culturales e institucionales que limitan los procesos participativos en la ciudadanía, con especial incidencia en las experiencias y vivencias de la infancia y la adolescencia. Se concluye que la participación de niños, niñas y adolescentes hace referencia a una capacidad individual, colectiva y territorial,

CONTACTO CON LOS AUTORES

CLARA ROMERO PÉREZ. E-mail: clararomero@us.es

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación (España). Proyecto "Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva" (RTI2018-098821-B-I00). <https://bit.ly/3hh9wOL>

	expuesta y limitada por estereotipos binarios o patriarcales y adultocéntricos. Los tres enfoques planteados nos invitan, en definitiva, a repensar la participación infantil y adolescente desde los valores de autonomía, responsabilidad, igualdad y diversidad.
KEY WORDS: child advocacy; childrens rights; agency; intercultural education; feminism	ABSTRACT: Participation in itself promotes individual autonomy and collective empowerment, and strengthens democracy in our societies. Recognised as a universal human right (1948), the right to participate is protected for child citizenship by international legislation introduced in the middle and last third of the twentieth century, which identifies children as subjects of rights. Studies on child and adolescent participation are based on the child rights-based approach, which recognises that children and adolescents are subjects of rights and social actors. This article set out to carry out a theoretical systematisation exercise on participation in general, focusing on child participation in particular, in light of other approaches considered complementary to the rights-based approach, but which have scarcely been used: the capabilities approach, the feminist approach and the intercultural approach based on a socio-critical reading. The results of the theoretical-conceptual analysis made it possible to link the concept of participation to those of agency and autonomy, as well as to highlight the inertia and cultural and institutional barriers that limit citizen participation processes, with special emphasis on the citizenship of women, children and adolescents. It is concluded that the participation of children refers to participation in an individual, collective and national capacity, presented and limited by binary or patriarchal and adult-centric stereotypes. These three approaches invite us, in short, to rethink child and adolescent participation and participatory practices in childhood based on the values of autonomy, responsibility, equality and diversity.
PALAVRAS-CHAVE: participação de crianças; direitos da criança; agencia; educação intercultural; feminismo	RESUMO: A participação constitui um fim em si mesmo que resulta na autonomia individual e no empoderamento coletivo, ao mesmo tempo que é também um meio que fortalece a qualidade democrática das nossas sociedades. Reconhecida como direito universal humano (1948), o direito de participar é protegido para a cidadania infantil na legislação internacional de meados e último terço do século XX que assume a infância como sujeito de direitos. Os estudos sobre a participação da criança e do adolescente são apoiados na abordagem dos direitos da criança que assume que meninos, meninas e adolescentes são sujeito de direitos e atores sociais. Este artigo propôs-se realizar um exercício de sistematização teórica sobre a participação em geral e a participação infantil em particular, à luz de outras abordagens que consideramos complementares à abordagem de direitos, mas pouco exploradas: a abordagem de capacidades, a abordagem feminista e a abordagem intercultural desde uma leitura sócio-crítica. Os resultados da análise teórico-conceitual permitiram associar o conceito de participação aos de agência e da autonomia, bem como evidenciar as inércias e barreiras culturais e institucionais que limitam os processos participativos na cidadania, com especial incidência na cidadania da mulher e da infância e adolescência. Conclui-se que a participação de meninos, meninas e adolescentes refere-se a uma capacidade individual, coletiva e territorial, exposta e limitada por estereótipos binários ou patriarcales e adultocêntricos. Estas três abordagens convidam-nos, em última análise, a repensar a participação das crianças e dos adolescentes e as práticas participativas na infância, desde os valores da autonomia, responsabilidade, igualdade e diversidade.

1. Introducción

Los derechos de la infancia se recogen en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. Este reconocimiento ético y normativo a la infancia ha permitido dotar de un marco jurídico de carácter vinculante a las políticas públicas, educativas y sociales dirigidas a la infancia. El enfoque de derechos humanos puede ser interpretado como una perspectiva para orientar y diseñar políticas públicas tendentes a la protección y promoción del desarrollo humano. Aplicado a los derechos de la infancia, este enfoque ha hecho posible que tanto el Estado como la Sociedad Civil centren el diseño y puesta en práctica de iniciativas políticas y civiles a favor del protagonismo e interés

superior de los menores de dieciocho años. De los cincuenta y cuatro artículos de la Convención, en el contexto de este artículo nos interesa el derecho a la participación, necesario para que niños, niñas y adolescentes (NNA), puedan desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad democrática.

El enfoque de derechos humanos precisa de un sujeto activo y de una nueva ciudadanía con implicación en la vida pública, social y cultural, por lo que la participación no solo es un fin en sí mismo sino también un medio conducente al desarrollo de un nuevo modelo político y social. Habida cuenta de las transformaciones sociales (globalización, cambio climático, flujos migratorios, desigualdad, aceleración tecnológica, entre otras) y las nuevas necesidades sociales derivadas de ellas, consideramos oportuno abordar el

análisis de la participación a la luz de otros enfoques que, de forma complementaria al enfoque de derechos de la infancia, amplifiquen la mirada en torno a ellos. Puesto que “no hay visión desde ninguna parte” (Bunge, p. 29), nuestra mirada va a centrarse en tres perspectivas concretas: el enfoque de las capacidades, el enfoque de género y el enfoque intercultural. Esta perspectiva tridimensional nos permite valorar y considerar aspectos, si no novedosos, sí al menos, relevantes de cara al papel protagonista de los menores de dieciocho años en la contribución de una sociedad democrática más igualitaria, deliberativa, participativa y plural.

Deliberadamente, se ha optado en este artículo por incorporar estos tres enfoques al ser los menos frecuentes en los estudios sobre participación infantil. En ellos abundan como marco teórico dominante el enfoque de derechos. Entendemos que la articulación de estos tres enfoques, más allá de las diferencias discursivas y ramificaciones que los caracterizan, nos ayudará a aproximarnos a la participación infantil y adolescente desde un hilo conductor común enhebrado por una idea de participación entendida como un nuevo modo de pensar la democracia y de accionar en el mundo social (Cussiánovich, 2017) desde los valores de autonomía, responsabilidad, igualdad y diversidad.

El análisis teórico-conceptual se ha apoyado en un estudio documental de los referentes teóricos, conceptos y algunas claves heurísticas representativas en cada uno de los enfoques. Desde el punto de vista discursivo, se ha optado por el género de ensayo, entendido éste como un discurso abierto e interactivo, en lugar de concebirlo como un discurso canónico. Es por ello, que la elaboración de este artículo se ha construido desde la premisa de aportar nuevas lecturas para el análisis de la participación infantil y adolescente que permita seguir avanzando en su estudio.

2. La participación desde el enfoque de capacidades

El enfoque de capacidades es una perspectiva de análisis ética y sistémica sobre el desarrollo humano. Teorizado por Amartya Sen (1995) y Martha Nussbaum (2012), organiza la estructura conceptual del desarrollo humano sobre los términos de capacidades, funcionamientos y agencia, y con la libertad, la dignidad humana y la justicia como valores centrales. Lejos de una lectura utilitarista o tecnocrática, por capacidades se entienden las posibilidades de las que disponemos para elegir el modelo de vida al que aspiramos, mientras que los funcionamientos constituyen los estados

vitales y/o acciones que efectivamente logramos realizar a lo largo de nuestra trayectoria vital. El tránsito de una capacidad a funcionamiento no se explica únicamente por la acción individual, sino que se requieren de ciertas condiciones personales, sociales y ambientales (factores de conversión) que permitan a las personas hacer uso de los recursos para transformarlos en funcionamientos vinculados a las capacidades que valoran. Las políticas de infancia que protegen y promueven los derechos de la infancia ocupan un lugar destacado como dinamizadoras de los factores de conversión, ya que impulsan la materialización de las capacidades humanas que niños, niñas y adolescentes (NNA) valoran (PNUD & Consejo Nacional de la Infancia, 2017).

Otro concepto clave en este enfoque es el de agencia, que Sen formula como la capacidad de acción, para lograr aquello que se juzga como valioso para sí misma/o o para los demás. Como señala Vethencourt (2018), la agencia nos remite a un sujeto con iniciativa individual, capaz de emprender acciones individuales que revierten en el bienestar individual y/o colectivo.

Nussbaum (2012) ubica la participación dentro de la capacidad funcional humana “control sobre el propio entorno”. Este control puede ejercerse en dos niveles: político y material. El primero se realiza a través de la participación de forma efectiva en las decisiones políticas que afectan a la vida de las personas –capacidad reconocida por la CDN (art. 12)–, mientras que el segundo se ejerce ostentando derechos de propiedad y derecho a la búsqueda de empleo en igualdad de condiciones con el resto de las personas. Participación, agencia (entendida como el ejercicio de la libertad impulsado y/o ampliado por las posibilidades del entorno) y empoderamiento son, para el enfoque de capacidades, procesos necesarios para el logro de cambios significativos individuales y/o sociales.

El potencial del enfoque de capacidades para el abordaje conceptual y metodológico de la participación infantil y adolescente es manifiesto. Desde el punto de vista conceptual, tiene implicaciones a la hora de representar discursivamente al niño, niña y/o adolescente como actor social con capacidad para liderar sus propias metas vitales y/o sociales y para tomar decisiones, individuales y comunitarias, sobre asuntos que les conciernen (Pávez Soto & Sepúlveda Kattan, 2019). También ofrece una vía de análisis para evaluar en qué medida las políticas educativas y de infancia brindan a NNA oportunidades sustantivas para el ejercicio de su autonomía y capacidad de agencia. Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, la participación infantil es una estrategia ineludible para desarrollar la capacidad política en la

infancia y adolescencia. Asumiendo que esta capacidad, en la línea desarrollada por Nussbaum (2012), implica involucrarse activamente en las decisiones de la esfera social y política, en la práctica consiste en una apuesta decidida por afianzar la función educativa y dinamizadora de las instituciones escolares, cívicas y políticas a favor de la agencia política de NNA. Todo ello, como apunta Szulc (2019) sin caer en la visión romántica de sobreestimar el poder social de los NNA, subordinados con frecuencia a la hegemonía de los adultos, y sin pasar por alto las condiciones estructurales – sociales, culturales, económicas, políticas y de género – que pueden llegar a limitar dicha capacidad política (agencia) infantil y adolescente. No obstante, la capacidad de agencia infantil no es una quimera, como así lo evidencian las iniciativas que han sido autogestionadas por NNA en diferentes continentes (Tanner, 2010; Cocco-Klein & Mauger, 2018; Kinnula *et al.*, 2020).

Desde la promulgación de los Derechos de la Infancia (CDN, 1989) hasta hoy, los logros alcanzados a favor de los NNA como actores sociales y políticos son dispares debido, fundamentalmente, a los marcos culturales que actúan como barreras. Es abundante la literatura académica que critica la visión adulto-céntrica que aún prevalece en las principales instituciones sociales que asumen responsabilidades (educativas, jurídicas, políticas, sociales) a favor de la infancia. Como señala Nishiyama (2017) el problema más acuciante en nuestros días es que NNA son vistos, pero no escuchados. Escuchar a la infancia implica la materialización de los artículos 12-17 de la CDN. Participar, de acuerdo con las principales organizaciones y entidades internacionales que trabajan a favor de la infancia (p.e., UNICEF, Save the Children), significa que NNA estén informadas/os, intervengan y sean escuchadas/os en todas aquellas cuestiones y decisiones que le conciernen, tanto en la esfera privada como en la pública. Las instituciones escolares y políticas, en especial, las locales, juegan un papel fundamental en la dinamización de la participación infantil y adolescente, al actuar como agentes (factores de conversión) de desarrollo humano.

3. La participación desde el enfoque feminista

Abordar la relación entre participación y feminismo tiende a evocar asociaciones relativamente simples y más bien fáciles de precisar como, por ejemplo, los porcentajes de mujeres que resultan elegidas en los comicios de una determinada circunscripción, comparados con los de los hombres; números que en la medida en que se

aparten de la paridad tienden a sugerir soluciones correspondientemente simples y cuantificables, como leyes o cuotas prefijadas que los partidos políticos deban respetar. Pero una y otra vez, las realidades sociales demuestran que para lograr cambios efectivos no basta con impulsar cambios puntuales o puramente formales.

Continuando con nuestro ejemplo, un estudio realizado en Cataluña sugiere que, a pesar de la adopción de cuotas de género, los partidos políticos de esta comunidad autónoma siguen siendo, básicamente, espacios inhóspitos para las mujeres; y que, si bien las cuotas adoptadas evidencian algunos beneficios, las mismas no son capaces de lidiar con el problema en toda su complejidad y persisten barreras culturalmente institucionalizadas. En palabras de una de las participantes consultadas: “hemos dado y ganado la batalla formal, pero no la informal” (Verge & De la Fuente, 2014, p. 76). Pero sin duda, no se trata de un problema exclusivamente regional o nacional, sino de uno que ha sido observado en partidos políticos de los distintos continentes, caracterizados por una “cultura hipermasculina” que, a través de barreras formales e informales, incluyendo la violencia, obstaculizan la participación de las mujeres y de otros grupos excluidos (Brechenmacher & Hubbard, 2020). Según una portavoz del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, si bien los progresos son claros, también son lentos y dispares: “las mujeres todavía están sub-representadas en la política, en los parlamentos y en la vida pública” (Masad, 2020).

De allí la vigencia y necesidad de contribuciones feministas que, al abordar la realidad social en toda su complejidad, política y personal, así como ética y filosófica, logren vencer tanto las inercias institucionales como las nuevas prácticas que, de la mano de los acelerados cambios tecnológicos, a menudo no hacen sino reeditar o profundizar antiguas injusticias (Portwood-Stacer, 2014). El feminismo, concebido en este artículo como un modelo filosófico y ético humanista reivindica el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos y la igualdad entre los dos sexos. Las aportaciones del enfoque feminista al estudio de los procesos y prácticas de participación infantil y adolescente son importantes ya que ofrecen vías analíticas para identificar qué “tipo de relaciones y bajo qué condiciones implican una ausencia de reconocimiento” (UNFPA-PNUD-UNICEF-ONU Mujeres, 2012, p. 33) de la ciudadanía infantil y adolescente, de la identidad infantil y de la adolescencia, así como de las posibilidades de ejercitación de sus capacidades.

Especialmente necesario y difícil resulta cuestionar y desafiar los términos bajo los cuales se

desarrolla la participación en las tecnologías de la información, sin caer en un optimismo o pesimismo extremos. La época del “ciberfeminismo” utopista parece ya superada (Paasonen, 2011). Pero, aunque no hay mucho acuerdo en cuanto a su definición, y quizás sea más apropiado hablar de múltiples ciberfeminismos, en su conjunto estos reflejan la creación de espacios de esperanza, refugio y empoderamiento, a escala “glocal”, o global y local al mismo tiempo (Matos, 2017). La evidencia al respecto es abundante e incluye, entre otros asuntos, el logro de apoyos internacionales en contra de la mutilación genital femenina, en contra del régimen Talibán, y el protagonismo de las mujeres en la Primavera Árabe (Matos, 2017, pp. 6-8). También son muy numerosas las iniciativas o campañas en contra de la violencia de género, el acoso sexual y las culturas de violación. Como ejemplo, la campaña de Twitter liderada por una niña de 12 años en Brasil, tras recibir comentarios de acoso sexual en las redes sociales a raíz de su participación en la versión brasileña del programa Master Chef Junior (Matos, 2017, p.12). Por ejemplo, las repercusiones de campañas parecidas, llevadas a cabo en Australia, han llevado a McLean y sus colaboradoras (2016) a cuestionar la tradicional oposición entre lo “virtual” y lo “material”, que tiende a subestimar o despreciar lo que ocurra en línea, como si solo las interacciones cara a cara fuesen “reales”. Para esas autoras más bien cabría hablar de lo “más-que-real”, pues ciertamente el efecto acumulativo de esas iniciativas puede tener consecuencias substantivas, lo cual ilustran con diversos ejemplos en que productos o espectáculos sexistas fueron retirados, o los autores de comentarios que denigraban de la mujer pidieron disculpas (McLean et al., 2016, p. 6).

Ahora bien, el hecho de que algunas de esas iniciativas se conceptualicen como campañas de “avergonzamiento público” (McLean et al., 2016; Jane, 2017) plantea diversas interrogantes legales, éticas y políticas. Jane (2017), en particular, habla de un “digilantismo feminista”, combinando referencias a lo digital y al “vigilantismo” para describir situaciones de ciberacoso contra mujeres y niñas, que al no recibir adecuada respuesta de parte de las autoridades o de las plataformas tecnológicas, han llevado a las víctimas y/o activistas a buscar justicia por sus propias manos. A medida que las expresiones de odio y violencia de género en las redes se han hecho más comunes y nocivas, el digilantismo femenino se ha tornado también más visible y contundente y, en algunos casos, eficaz, aunque ciertamente presenta diversos riesgos o desventajas, sobre todo en sus expresiones más fuertes.

Entre otras cosas, señala la mencionada autora, el digilantismo les niega a sus blancos la

oportunidad de plantear su versión de los hechos o a defenderse; puede desembocar en el castigo de personas inocentes a causa de imprecisiones o confusiones de identidad; y tiende a generar castigos desproporcionados, muy rápidos y de consecuencias impredecibles, así como provocar reacciones hostiles. También puede infringir las normas referidas a la privacidad y protección de datos; servir de pretexto para personas que no están realmente preocupadas por los problemas sociales de fondo, sino que solo desean hacer daño, llegando a rozar la crueldad o el sadismo; e implicar diversas formas de discriminación, cuando los blancos del castigo son elegidos mediante características visibles, como la etnicidad o la afiliación religiosa. Por todo ello, aunque dependiendo del contexto, el digilantismo feminista puede estar moralmente justificado, parece claro que al igual que sucede en general con la justicia callejera o los linchamientos es una opción problemática y que tiende a promover los extremismos (Jane, 2017, pp. 3-4).

Por otra parte, en un sentido más amplio, la vergüenza es una emoción fundamental, y como tal ha sido abordada por diversas pensadoras feministas (Probyn, 2005; Locke, 2007, 2016; Probyn et al., 2018; Fischer, 2018; Shefer & Munt, 2019; Zembylas, 2019), quienes a pesar de estar muy conscientes del papel clave que la vergüenza ha jugado en los sistemas patriarcales, colonialistas y racistas, insisten en explorar también su lado positivo o su potencial pedagógico y político para los proyectos feministas de justicia social. Sobre todo, el “giro afectivo” de algunos enfoques feministas (Shefer & Munt, 2019) ha impulsado un renovado interés en la dimensión política de la vergüenza, y en cómo a través de ella se pueden subvertir arraigados patrones de abuso y discriminación, de lo cual el movimiento “MeToo” es un ejemplo claro (p. 146). En líneas generales, el balance planteado por Jill Locke parece muy acertado, al argumentar que:

Si bien el avergonzamiento siempre será parte de la política y las representaciones públicas de avergonzamiento pueden ser un mecanismo a través del cual generar solidaridad, sostengo que la vergüenza y el avergonzamiento *per se* no deben ocupar un lugar central en las políticas feministas democráticas (2007, p. 148).

Para Locke, el eje central de las políticas feministas no debe ser avergonzar a los que intentan avergonzarnos, ni rescatar el sentido genuino de la vergüenza, ni pretender erradicar la vergüenza –que por lo demás sería imposible–, sino crear espacios de libertad. Impulsar películas, relatos, parques, clínicas, mercados, escuelas y universidades

alternativas e inclusivas, o “moradas donde pueda habitar la libertad” (Locke, 2007, p. 159). En ese sentido, Locke retoma palabras de Hannah Arendt, y la perspectiva de Linda Zerilli (2005), para quien el feminismo debe ir más allá de la mujer, hacia la libertad.

Una perspectiva parecida plantea D'Ignazio & Klein (2020) al esbozar el “data-feminismo”; un enfoque que no tiene que ver ante todo con la mujer o con el género, sino que se define por tomar como punto de partida las desigualdades del presente, para entonces preguntarse cómo se puede, a través de los datos, cambiar ese estado de cosas hacia uno más equitativo o justo.

En este orden de ideas, además de la atención que sin duda merecen determinadas iniciativas o campañas de feminismo digital, parece importante prestar tanta o más atención al contexto general, o a los impactos que las nuevas tecnologías, convergentes, ubicuas e invasivas, están teniendo sobre el discurso público y la democracia a nivel global. Por ejemplo, aunque el uso creativo de algunos “hashtags” ha logrado instruir y sensibilizar sobre múltiples formas de violencia género, también hay que mantener presente que, en su conjunto, Twitter es una esfera marcadamente negativa o tóxica para la mujer (Mendes *et al.*, 2018, p. 244); mientras que en la red, en general, abundan troleos y ataques virulentos que incluyen amenazas de violación y de muerte (Jane, 2014).

Aún más preocupante es la exacerbación de los prejuicios y estereotipos que, entre otras cosas, han traído consigo los algoritmos para la distribución automatizada de información y publicidad (Shaffer, 2019). Además de la manipulación maliciosa de los mismos, que en parte explica la derrota electoral de Hillary Clinton en 2016, es claro que, en lugar de facilitar debates sanos o racionales entre los distintos actores sociales, los algoritmos están promoviendo poderosamente el sectarismo, o “filtros de burbuja” y “cámaras de eco” mediante los cuales los individuos solo interactúan en línea con quienes tienen una ideología o preferencias similares. Como además se sabe que los contenidos emocionales, y en especial la ira, despiertan mayor interés, el efecto neto que estos algoritmos están teniendo es sin duda el de echarle gasolina al fuego de los conflictos sociales (Shaffer, 2019, p. 41).

De ahí la importancia, no solo para la mujer o para una perspectiva de género, de continuar acortando las distintas brechas digitales que existen, en relación con el acceso a la red, la participación en línea, el logro de competencias digitales básicas, y el logro de competencias digitales avanzadas o profesionales (Martínez-Cantos, 2017; Heger & Hoffman, 2019). A pesar de algunos

avances, el mundo de la informática, junto al de las matemáticas y tecnologías, en sus niveles más avanzados, siguen siendo terrenos estereótipicamente considerados como masculinos (Casad *et al.*, 2021; Bloodhart *et al.*, 2020), y por el bien de todas y todos sería mejor que dejara de ser así.

4. La participación desde el enfoque intercultural

El enfoque intercultural crítico (Walsh, 2010) nos invita a repensar la participación infantil y adolescente desde una mirada crítica, concebida como proyecto político, social, ético y epistémico de descolonización, transformación y creación) que reconoce y comprende la diversidad como normalidad, como característica inherente a la vida humana (Aguado & Mata, 2017). Desde este enfoque nos situamos, en contraposición a aquellos discursos neoliberales donde el término “diversidad” aparece asociado a deficiencias, carencias y/o problemáticas que requieren una asistencia diferenciada y excluyente o que niegan su existencia. Tanto la acentuación de las diferencias como su homogeneización responden a intenciones e intereses de orden y control social que desembocan en la legitimación de desigualdades.

Pensar la diversidad cultural como culturas diferentes, desde categorías que funcionan como etiquetas, justifica las clasificaciones de personas en base a ciertas características (etarias, étnicas, religiosas, lingüísticas, nacionales...) radicalizando las diferencias sobre una lógica de pertenencias a “culturas” como estructuras separadas, cerradas y estáticas. Lejos de facilitar el acercamiento y conocimiento mutuo, las etiquetas y categorías tienden a facilitar estereotipos y prejuicios (Aguado *et al.*, 2010). La categorización se revela así como un acto de poder puesto que, basándose en la diferencia (o en la reificación de las mismas), naturaliza la desigualdad (Grupo Inter, 2007).

El enfoque intercultural nos recuerda que la convivencia se da entre personas, no entre culturas, y sostiene que lo importante no son las características definitorias de cada persona o grupo sino cómo se expresan en la relación y comunicación entre ellas en un contexto social y en un momento histórico concreto. Es en esa relación donde se manifiesta la diversidad y donde se construyen significados compartidos, eso que habitualmente llamamos “lo cultural”. Por ello hablamos más de “diversidad cultural” que de “cultura” (Aguado *et al.*, 2010).

El reconocimiento de la diversidad es fundamental y, a su vez, problemático porque desde muchos ámbitos sigue apoyándose en el discurso de la diferencia, de una atención diferenciada “al

otro” con la carga que implica la construcción de la otredad. Asimismo, pensar que todas las personas somos iguales y actuar como si lo fuéramos no nos hace iguales, ya que las opresiones y los privilegios siguen estando presentes. Como nos recuerda Creenshaw (1991, 2017) con el concepto de interseccionalidad, nuestra cotidianeidad se ve influida y/o condicionada por el desigual acceso a las oportunidades. Resulta imprescindible tener en cuenta las categorías sociales de las que dependen estas oportunidades (edad, etnia, clase, género, edad...) y que constituyen los ejes de privilegios y opresión que atraviesan nuestras vidas.

Nos guste o no, los procesos de categorización existen y tienen consecuencias en todos los niveles (social, educativo, económico, político...). De ahí la importancia de prestarles atención, a fin de no invisibilizarlos. El primer paso para ésta es hacernos conscientes de cómo tendemos a categorizar y jerarquizar las diferencias, “valorando las cosas como somos, no como son” (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2018, p.147). Complementar el enfoque intercultural crítico con el análisis interseccional abre paso a una mayor profundidad tanto en el entendimiento de la diversidad y los mecanismos de diferencia y desigualdad presentes en la realidad social, como en el análisis y comprensión de su relación con la participación como práctica ciudadana y, más concretamente con la práctica ciudadana de NNA (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2018).

El enfoque intercultural crítico reconoce la diversidad como normalidad como parte de su compromiso con la equidad y la justicia social. Partiendo de su posicionamiento crítico, la participación se constituye como la expresión más simple de radicalidad democrática, como punto de partida de una sociedad democrática o que aspira a serlo (Aguado *et al.*, 2010). No debe entenderse como complemento de la democracia, sino como espacio de innovación política y producción democrática, dado que extiende el locus de acción política más allá del ámbito institucional. Además, incorporar el enfoque crítico de para qué el participar, permite relacionar estudios sobre participación ciudadana con debates sobre derecho a la ciudad, producción del espacio y empoderamiento colectivo (Bonet, 2012, Melero, 2018).

Como práctica, la participación debe tener siempre un propósito, un objetivo claramente definido: no se participa en sí, de forma abstracta, sino que se participa para algo. La participación es tanto medio como fin de un proceso de transformación social (Aguado & Mata, 2017). Es en sí misma un proceso largo y complejo de aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades que, además, implica desafiar estructuras jerárquicas

y excluyentes internalizadas como “naturales” y desaprender formas de relacionarse basadas en el autoritarismo y la verticalidad.

Todas las sociedades se soportan en mayor o menor medida en estructuras jerárquicas, donde una minoría privilegiada acapara y retiene el poder, mientras que el resto se sitúa en un continuo donde su posición y condiciones de vida dependen, en gran medida, de los ejes de privilegio y opresión que interseccionen en ellas. Las dinámicas de exclusión forman parte de estas estructuras y abordarlas radicalmente, en el sentido de ir a sus raíces, no pasa por proporcionar asistencia a las personas afectadas sino por transformar las estructuras y principios de organización social. Esta transformación exige un proyecto educativo centrado en la participación como eje para la construcción de una ciudadanía emancipadora, autónoma, activa y democrática (Aguado *et al.*, 2010; De la Riva, 2018). La educación no puede contribuir a legitimar las desigualdades sociales. Ha de contribuir a visibilizar y desenmascarar los mecanismos que las perpetúan (racismo, sexismo, clasismo...). Además, conviene explicitar cómo tales mecanismos constituyen ejes estructurales que interseccionan de manera permanente creando situaciones en las que una misma persona se ve atravesada y vulnerabilizada por distintos ejes de opresión (Creenshaw, 1991, 2017). Unido a ello, se hace fundamental superar la visión de la diferencia y la desigualdad como un asunto privado, individual y que culpabiliza a la víctima de las injusticias sociales que padece (Gil-Jaurena, 2008). Tal y como afirma Giroux (2002), no existe una educación ideológicamente neutral, ya que siempre subyace un rol ideológico (producción de formas de conocimiento, de poder, de valores sociales, de agencia y narrativas sobre el mundo).

La ciudadanía participativa, crítica y transformadora (Aguado & Mata, 2017) que se sostiene en estas páginas se vincula estrechamente a la propuesta intercultural crítica de Walsh (2010) y la pedagogía crítica de Freire (1973, 1978), planteando la necesidad de promover dos procesos complementarios: uno, de toma de conciencia crítica individual respecto a las condiciones sociales injustas; otro, de desarrollo de un componente colectivo de lucha y compromiso político para transformar dichas condiciones sociales injustas y crear una sociedad que se oriente hacia la equidad y la justicia social. Se trata de desarrollar la libertad (componente individual) solidaria (componente colectivo) y de hacerlo en nuestro contexto social actual y, más específicamente, en el contexto educativo (Sánchez-Melero & Gil-Jaurena, 2015).

Si defendemos que a participar se aprende participando situadamente, recuperando la noción

de conocimiento situado de Haraway (1995), conviene prestar atención a cómo los modelos sociopolíticos actuales se posicionan respecto a la participación, facilitándola y valorándola o menospreciándola e impidiéndola directa o indirectamente. En los últimos años, se han creado en las administraciones públicas muchas herramientas de participación, especialmente para la infancia y la adolescencia, pero ¿qué tipo de participación se permite desde ellos? ¿La participación ha de permitirse o ha de garantizarse y facilitarse? Tener voz en las decisiones en nuestros contextos de relación constituye un valor fundamental, poder hablar implica poder ser escuchadas y escuchados. Si la participación es sustrato y resultado de empoderamiento, hablar de ella implica hablar de poder y, por tanto, de privilegios. Preguntémonos quienes tienen más facilidades para participar y quienes no, preguntémonos cómo se percibe y qué valor se da a la participación de unas y otras personas, preguntémonos si quienes están en posiciones privilegiadas de poder creen verdaderamente en la participación y apuestan por ella o si la temen y sortean con mecanismos pseudoparticipativos. En este sentido, proliferan las acciones que generan en las personas, sobre todo en NNA, cierta ilusión de poder, pero mediante las cuales se ejerce mínima o nula influencia real. ¿Invitar a las personas a votar una decisión o proyecto previamente elaborado y/o decidido es fomentar una ciudadanía participativa, crítica, comprometida y transformadora? La participación real, por el contrario, tiene la capacidad y el potencial de afectar en el sentido más amplio del término; es decir, de producir un efecto en el contexto donde se da. Y ese efecto que se busca provocar no es otro que modificaciones profundas en la estructura de poder. Supone identificar y analizar problemas, articular demandas, proponer, planificar, experimentar y valorar soluciones. No ha de ser imposición ni concesión del poder, sino una práctica voluntaria, comprometida y consciente cuyo carácter democrático se relaciona con la capacidad de incidir colectivamente en nuestro entorno, en las decisiones que afectan a nuestra cotidianidad.

Por ello, porque la participación es una cuestión de poder, hablar de participación sin tener en cuenta las condiciones de vida de las personas, supone construir un discurso vacío que puede enmascarar situaciones cada vez más desiguales e injustas, con un alto grado de vulnerabilidad e incertidumbre. Los procesos participativos deben asegurarse de no excluir a nadie de la posibilidad de participar y tener capacidad para ir incorporando a quienes vayan acercándose, deben ser abiertos para incorporar y flexibles para adaptarse a las condiciones reales de las personas y para

que éstas puedan participar desde su diversidad y sus particulares circunstancias (Marchioni, 1999). La participación es una cuestión central para ejercer la ciudadanía a lo largo de todo el ciclo vital, una participación unida a una visión de cambio y a un modo de hacer en común que signifique tener voz, influencia y acción en los espacios que habitamos y en los procesos que vivimos, en los que influimos y de los que somos influidas. Por ello, porque a participar se aprende participando, resulta fundamental poner el foco en la infancia y adolescencia.

Como sucede con muchos términos en ciencias sociales, la participación ha perdido parte de su sentido por un (ab)uso interesado de ella. Es prioritario volver a llenarla de sentido y significado. Participar para afrontar (y transformar) colectivamente lo que ocurre en nuestro contexto cercano, convertirnos en protagonistas comunes de los cambios que percibimos como necesarios en base a las problemáticas que percibimos como injustas. En definitiva, participar en la construcción de lo común y de formas de convivencia basadas en la equidad y la justicia social; es decir, del carácter democrático de la sociedad.

5. Conclusiones

En este artículo se han expuesto las principales teorizaciones acerca del constructo participación de acuerdo con los tres enfoques seleccionados: capacidades, feminista e intercultural. El principal objetivo del estudio ha sido enfatizar aquellas ideas directrices más relevantes, con potencial heurístico, que complementan al enfoque de derechos de la infancia y la adolescencia.

En primer lugar, se afirma que los tres enfoques abordados en este artículo no persiguen como objetivo reemplazar al enfoque de Derechos de la Infancia como recurso para orientar las políticas en materia de infancia. Muy al contrario, consideramos la complementariedad de todos ellos. En ese sentido, tomando como marco de referencia el enfoque de capacidades, los conceptos de autonomía y agencia representan conceptos claves. Estos conceptos, materializados en forma de principios en la esfera política, presuponen que NNA adopten un rol activo en todos los ciclos de los programas y acciones en los distintos entornos (familiar, escolar, político y social) en los que se desarrollan. La participación adquiere en este enfoque un valor por sí mismo. Una capacidad (individual y colectiva) que precisa de un entorno en el que dicha capacidad se ejercite y maximice. De ahí que se hable también de la participación infantil y adolescente como capacidad territorial y colectiva (PNUD-Consejo Nacional de Infancia,

2017). Adoptar políticas apropiadas a favor de la capacidad de agencia infantil (multisectoriales y sectoriales) exige, no obstante, un cambio cultural sustantivo. De todos los obstáculos que perciben NNA a nivel mundial para expandir sus capacidades cívicas y políticas sigue siendo la brecha cultural (paternalismo-adultocentrismo de los adultos) uno de los factores limitadores (Freedson, 2021).

En segundo lugar, en cuanto a la contribución del enfoque feminista a la participación infantil y adolescente, los estudios invitan a considerar cuál es la forma más adecuada de promover la participación social de NNA a favor de la igualdad y ello implica adentrarnos en los terrenos de la pedagogía. En ese sentido, la noción psicológica de “propósito” (Damon, 2008) y una incipiente “pedagogía del propósito” (Krzesni, 2015) parecen especialmente dignas de atención. Según lo explica William Damon: “un propósito es una intención estable y generalizada de lograr algo que es al mismo tiempo significativo para el sí mismo e importante para el mundo, más allá del sí mismo” (2008, p. 41). El desarrollo de un propósito es, para Damon, un factor clave para el bienestar y resiliencia de NNA.

Tal como se aprecia en su propia definición, el propósito es un constructo muy amplio o general, que puede abarcar metas de tipo artístico, religioso, profesional, etc., pero a diferencia de otros constructos propios de la psicología del desarrollo y la educación moral, como el razonamiento moral o el carácter, la noción de propósito tiene menos afinidades con lo contemplativo e individual, y más con la acción y la participación. Lo cual, además, se puede acentuar prestando atención preferente al “propósito cívico”, que es aquel que se expresa mediante la participación ciudadana o política (Malin, Ballard & Damon, 2015). De esa manera el marco de referencia pedagógico puede ser lo suficientemente general como para no despertar temores o quejas en cuanto a posibles adoctrinamientos, y aún así suficientemente focalizado como para promover eficazmente la participación y los cambios sociales hacia una mayor equidad.

El desarrollo del propósito cívico ciertamente no parece ser un proceso lineal ni sencillo, pero es claro que la adolescencia es una edad propicia para el mismo, y que al menos, en algunos casos, las y los jóvenes son capaces de transformar experiencias de discriminación o injusticia en poderosas motivaciones para participar. Malin y sus colegas citan los casos de una joven

hija de inmigrantes asiáticos, y otra joven hija de inmigrantes centroamericanos que enfrentan un mismo conflicto de identidad: ambas quieren ser “buenas hijas”, pero ambas se dan cuenta de que cumplir con las expectativas de sus familias y tradiciones culturales les requeriría sacrificar su creciente identidad política (Malin, Ballard & Damon, 2015, p. 121).

En fin, sin duda, los estereotipos binarios o patriarcales pueden ser una formidable barrera para el desarrollo de un propósito cívico, pero aún así, la noción de un propósito de vida, junto a otros conceptos del desarrollo moral o del carácter, y de la psicología positiva (Oliva *et al.*, 2017) son elementos a tener muy en cuenta dentro del vocabulario de los enfoques de género y de desarrollo positivo adolescente.

En tercer lugar, la perspectiva intercultural invita a replantear -desde su mirada a la diversidad- la cuestión de la participación infantil y adolescente, como expresión más simple de radicalidad democrática, en tanto que medio y fin de un proceso de transformación hacia la equidad y la justicia social (Aguado & Mata, 2017).

En consonancia con los planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia (Pávez Soto, 2012), el reconocimiento de la diversidad permite cuestionar la perspectiva adultocéntrica hegemónica que sitúan a NNA en una posición desigual en comparación con la adultez. Entender a la infancia y a la adolescencia como parte de esa diversidad de la que todas y todos formamos parte implica también desaprender formas de relacionarse verticales, jerárquicas y autoritarias donde las personas adultas se situarían “arriba” y NNA, “abajo”.

Asimismo, cuestionar la concepción de culturas como categorías estancas y determinantes de conductas, permite desmontar aquellos discursos y prácticas que conciben las diferencias culturales de NNA como impedimentos o dificultades para su participación en distintos espacios.

Por último, el enfoque intercultural lleva a preguntarnos qué prácticas participativas llevadas a cabo por la infancia y la adolescencia son reconocidas como tal: como participación. La participación de NNA suele desarrollarse con más fuerza fuera de los espacios oficiales. Iniciativas como FridaysForFuture o Extinction Rebelión, a favor de la sostenibilidad ambiental, son un claro ejemplo de ello, que desmiente, por otra parte, aquellos discursos que sostienen la escasa implicación social de NNA (De Armenteras, 2021).

Referencias bibliográficas

- Aguado, T., y Mata, P. (Coords.) (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (Coord.) (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- Bloodhart, B., Balgopal, M. M., Casper, A. M., Sample, L. B., & Fischer, E. V. (2020). Outperforming yet Undervalued: Undergraduate women in STEM. *Plos One*, 15(6),1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234685>
- Bonet, J. (2012). El territorio como espacio de radicalización democrática. Una aproximación crítica a los procesos de participación ciudadana en las políticas urbanas de Madrid y Barcelona. *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12(1), 15-28. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n1.914>
- Brechenmacher, S., & Hubbard, C. (2020, March). Breaking the Cycle of Gender Exclusion in Political Party Development [Working Paper]. Carnegie Endowment for International Peace-National Democratic Institute. Retrieved from <https://bit.ly/3aZUJnW>
- Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: EDAF.
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M., Roesler, A. C., Hall, D. Y., & Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), 13-23. <https://doi.org/10.1002/jnr.24631>
- Cocco-Klein, S. & Mauger, B. (2018). Children's Leadership on Climate Change: What Can We Learn from Child-Led Initiatives in the U.S. and the Pacific Islands? *Children, Youth and Environments*, 28(1), 90-103. Retrieved from <https://bit.ly/2MZVaFu>
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. New York: The New Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre Infancia III. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe (IFEJANT). Lima.
- Damon, W. (2008). *The Path to Purpose. Helping Our Children Find Their Calling in Life*. New York: Free Press.
- D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data Feminism*. Cambridge: The MIT Press.
- De Armentereas, M. (2021). La acción global por el clima y la importancia de los jóvenes en el movimiento por la justicia climática. *Oxímora. Revista internacional de ética y política*, 18, pp. 153-169. <https://doi.org/10.1344/oxi.2021.i18.32722>
- De la Riva-Rodríguez, F., & Moreno-Mejías, A. (2018). Una experiencia de educación para la participación. *Revista Comunitars*, 7, 43-51. Retrieved from <https://bit.ly/3zne4sA>
- Fischer, C. (2018). Gender and the Politics of Shame: A Twenty-First-Century Feminist Shame Theory. *Hypatia*, 33(3), 371-383. <https://doi.org/10.1111/hypa.12431>
- Freedson, J. (2021). *Children's Right to be heard: We're talking: are you listening?*, *Joining Forces*. Retrieved from <https://bit.ly/3bx6G4J>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Tres Cantos: Siglo XXI España.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Tres Cantos: Siglo XXI España.
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis Doctoral). Retrieved from <https://bit.ly/2OKCXwB>
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 25-37. Retrieved from <https://bit.ly/3cKVwZA>
- Grupo Inter (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Heger, K., & Hoffmann, C. P. (2019). Feminism! What Is It Good For? The Role of Feminism and Political Self-Efficacy in Women's Online Political Participation. *Social Science Computer Review*, 39(2), 226-244. <https://doi.org/10.1177/0894439319865909>
- Jane, E. A. (2014). Your a Ugly, Whorish, Slut. *Feminist Media Studies*, 14(4), 531-546. <https://doi.org/10.1080/14680777.2012.741073>
- Jane, E. A. (2017). Feminist Digilante Responses to a Slut-Shaming on Facebook. *Social Media + Society*, 3(2) 1-10. <https://doi.org/10.1177/2056305117705996>
- Kinnula, M., Iivari, N., Sharma, S., Okkonen, J. & Kotilainen, S. (Eds.) (2020) Special Issue on Designing the future of technology with and for children. *INTERACT*, 4, December. University of Oulu. Retrieved from <https://bit.ly/3qCAjpk>
- Krzesni, D. (2015). *Pedagogy for Restoration: Addressing Social and Ecological Degradation through Education*. New York: Peter Lang.
- Locke, J. (2007). Shame and the Future of Feminism. *Hypatia*, 22(4), 146-162. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2007.tb01325.x>

- Locke, J. (2016). *Democracy and the Death of Shame: Political Equality and Social Disturbance*. New York: Cambridge University Press.
- Malin, H., Ballard, P. J., & Damon, W. (2015). Civic Purpose: An Integrated Construct for Understanding Civic Development in Adolescence. *Human Development*, 58, 103-130. <https://doi.org/10.1159/000381655>
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Martínez-Cantos, J. L. (2017). Digital skills gaps: A pending subject for gender digital inclusion in the European Union. *European Journal of Communication*, 32(5), 419-438. <https://doi.org/10.1177/0267323117718464>
- Masad, R. (2020, March 13). *The struggle for women in politics continues*. *United Nations Development Programme*. Retrieved from <https://bit.ly/3bP48xl>
- Matos, C. (2017). New Brazilian feminisms and online networks: Cyberfeminism, protest and the female 'Arab Spring.' *International Sociology*, 32(3), 417-434. <https://doi.org/10.1177/0268580917694971>
- Mendes, K., Ringrose, J., & Keller, J. (2018). #MeToo and the promise and pitfalls of challenging rape culture through digital feminist activism. *European Journal of Women's Studies*, 25(2), 236-246. <https://doi.org/10.1177/1350506818765318>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nishiyama, K. (2017). Deliberators, not future citizens: children in democracy, *Journal of Public Deliberation*, 13(1), article 1, <https://doi.org/10.16997/jdd.267>
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Povedano, A., Suárez, C., Del Moral, G., Rodríguez-Meirinhos, A., Capecci, V., & Musitu, G. *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. Retrieved from <https://bit.ly/39mGWGX>
- Paasonen, S. (2011). Revisiting cyberfeminism. *Communications* 36(3), 335-352. <https://doi.org/10.1515/comm.2011.017>
- Pávez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, pp. 81-102. <https://doi.org/10.5354/0716-632x.2012.27479>
- Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- PNUD y Consejo Nacional de la Infancia (2017). *50 preguntas sobre el Enfoque de Capacidades y Derechos de la Niñez*. Santiago: PNUD y CNI. Retrieved from <https://bit.ly/3bXHJhT>
- Portwood-Stacer, L. (2014). Feminism and Participation: A Complicated Relationship. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 11(3), 298-300. <http://dx.doi.org/10.1080/14791420.2014.926246>
- Probyn, E. (2005). *Blush: faces of shame*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Probyn, E., Bozalek, V., Shefer, T., & Carolissen, R. (2019). Productive faces of shame: An interview with Elspeth Probyn. *Feminism & Psychology*, 29(2), 322-334. <https://doi.org/10.1177/0959353518811366>
- Sánchez-Melero, H. (2018). *Espacios y prácticas de participación ciudadana. Análisis y propuestas educativas desde un enfoque intercultural* (Tesis doctoral). Retrieved from <https://bit.ly/30SrvS6>
- Sánchez-Melero, H., & Gil-Jaurena, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, 47, 143-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Sen, A.K. (1995). *Nueva economía del bienestar*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Shaffer, K. (2019). *Data versus Democracy: How Big Data Algorithms Shape Opinions and Alter the Course of History*. New York: Apress. <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-4540-8>
- Shefer, T., & Munt, S. R. (2019). A feminist politics of shame: Shame and its contested possibilities. *Feminism & Psychology*, 29(2), 145-156. <https://doi.org/10.1177/0959353519839755>
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches. *Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Tanner, T. (2010). Shifting the narrative: child-led responses to climate change and disasters in El Salvador and the Philippines. *Children & Society*, 24(4), 339-351. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00316.x>
- UNFPA, PNUD, UNICEF, ONU Mujeres (2012). *Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago de Chile. Retrieved from <https://bit.ly/3Ar1Pfo>
- Verge, T., & de la Fuente, M. (2014). Playing with different cards: Party politics, gender quotas and women's empowerment. *International Political Science Review*, 35(1), 67-79. <https://doi.org/10.1177/0192512113508295>
- Vethencourt, F. (2018). Capacidades, funcionamientos y agencia como eslabones de un círculo virtuoso en la concepción del desarrollo de Sen. En M. Phelan (Comp.). *El círculo virtuoso de las capacidades en el desarrollo humano* (pp. 11-35). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico-Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV). Retrieved from <https://bit.ly/3rf5mZK>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

- Zembylas, M. (2019). "Shame at being human" as a transformative political concept and praxis: Pedagogical possibilities. *Feminism & Psychology*, 29(2), 303-321. <https://doi.org/10.1177/0959353518754592>
- Zerilli, L. (2005). *Feminism and the abyss of freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Romero-Pérez, C., Quirós-Guindal, A. & Buxarrais-Estrada, M^aR. (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 21-32. DOI: https://10.7179/PSRI_2021.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

CLARA ROMERO PÉREZ. E-mail: clararomero@us.es

ALBA QUIRÓS GUINDAL. E-mail: aquiros@edu.uned.es

MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA. E-mail: mrbuxarrais@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

CLARA ROMERO PÉREZ. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Máster en Pedagogía Universitaria y Enseñanza Universitaria por la Universidad de Lieja (Bélgica). Catedrática de Escuela Universitaria en la Universidad de Sevilla. Investigadora principal del Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización (GRieeD). Líneas de investigación: Educación socio-afectiva y ambiente educacional, Teoría de la educación, Filosofía de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>

ALBA QUIRÓS GUINDAL. Estudiante de Postgrado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Máster en Intervención Psicosocial y Comunitaria por la Universidad Autónoma de Madrid. Grado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Ayudante de investigación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I) de la Facultad de Educación de la UNED. Integrante del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural. Líneas de investigación: Participación y Ciudadanía, Educación Intercultural, Circo Social. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1439-1068>

MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA. Catedrática de Universidad de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología por la UB. Investigadora principal del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la UB. Directora del Instituto de Desarrollo Profesional IDP/ICE. Directora del Observatorio de civismo y valores de la Generalitat de Catalunya. Autora de artículos y libros en el ámbito nacional e internacional. Líneas de investigación: Educación Moral, Formación del Profesorado, Participación y Ciudadanía, Educación familiar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7511-3814a>

**VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL CUESTIONARIO
“INFANCIA Y PARTICIPACIÓN”
EXPERT VALIDATION OF THE QUESTIONNAIRE
“CHILDREN AND PARTICIPATION”
VALIDAÇÃO DE PERITOS DO QUESTIONÁRIO “CRIANÇAS E PARTICIPAÇÃO”**

Marta SABARIEGO PUIG*, Alberto IZQUIERDO-MONTERO**,
Antonio RUIZ BUENO* & Elena NOGUERA PIGEM*

*Universidad de Barcelona, **Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de recepción: 30.III.2021

Fecha de revisión: 25.IV.2021

Fecha de aceptación date: 16.VI.2021

PALABRAS CLAVE:

cuestionario;
validez;
participación;
infancia;
juventud

RESUMEN: En este artículo se presenta el estudio de la fiabilidad y validez del cuestionario «Infancia y Participación» diseñado en el marco de una investigación en curso para censar las formas de participación identificadas en los municipios que forman parte de la red de Ciudades Amigas de la Infancia y/o a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. El cuestionario (en su doble versión, una para figuras técnicas y otra para cargos electos del contexto municipal) permitió describir los elementos y las prácticas características (referentes conceptuales, funcionales, organizativos y operativos) vinculados al ejercicio de la ciudadanía de la infancia en el ámbito local. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica y el modelo de participación del que se parte, a partir de la cual se concretan los objetivos, el contenido, y la estructura interna del instrumento. A continuación, se describe el procedimiento realizado para diseñar, comprobar y establecer la validación del cuestionario en un proceso participativo estructurado en 3 fases, tomando como criterio la temporalidad del procedimiento: la construcción de la versión inicial; la verificación y validación (prueba piloto) y, por último, la post validación por parte del equipo de investigación del proyecto marco. Se ofrecen los aspectos procedimentales y los resultados obtenidos desde el punto de vista de la validez ecológica del cuestionario, la fiabilidad como concordancia de criterio entre investigadores

CONTACTO CON LOS AUTORES

Marta SABARIEGO PUIG. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035. Barcelona. Edifici Llevant, 2ª Planta. Despacho 202. Tel.: (0034) 93.403.50.10. E-mail: msabariego@ub.edu

FINANCIACIÓN

Este trabajo forma parte de la investigación “Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza” (RTI2018-098821-B-I00), desarrollado con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. Se trata de un proyecto interuniversitario integrado por un equipo de investigadoras e investigadores procedentes de la Universidad de Barcelona, la Universidad de Sevilla, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidade da Coruña.

	<p>y participantes, mediante el coeficiente de “Kappa de Fleiss”, y la valoración de ambas cualidades métricas, a modo de validez de juicio, una vez administrada la versión definitiva. Se confirma la utilidad e interés de este instrumento en investigaciones que pretendan analizar el estado de la participación de la infancia en los municipios.</p>
<p>KEY WORDS: questionnaire; validity; participation; childhood; youth</p>	<p>ABSTRACT: This article presents the study of the reliability and validity of the questionnaire “Childhood and Participation” designed within the framework of an ongoing research to census the forms of participation identified in the municipalities that are part of the network of Ciudades Amigas de la Infancia and/or to Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. The questionnaire (in its dual version, one for technical figures and the other for elected officials from the municipal context) made it possible to describe the elements and characteristic practices (conceptual, functional, organizational and operational references) linked to the exercise of child citizenship at the local level. First, it presents the theoretical foundation and the model of participation from which it is based, from which the objectives, content, and internal structure of the instrument are specified. Below, the procedure followed to design, verify and establish the validation of the questionnaire in a participatory process structured in 3 phases, taking as a criterion the temporality of the procedure: the construction of the initial version; verification and validation (pilot test) and, finally, post-validation by the framework project research team. The procedural aspects and the results obtained from the point of view of the ecological validity of the questionnaire, the reliability as a concordance of criteria between researchers and participants, are offered by means of the coefficient of “Kappa de Fleiss”, and the assessment of both metric qualities, as a validity of judgment, once the final version has been administered. The usefulness and interest of this instrument in research aimed at analyzing the state of children’s participation in municipalities is confirmed.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: questionário; validade; participação; infância; juventude</p>	<p>RESUMO: Este artigo apresenta o estudo da fiabilidade e validade do questionário “Infância e Participação” concebido no âmbito de uma investigação em curso para rescrever as formas de participação identificadas nos municípios que fazem parte da rede de Ciudades Amigas de la Infancia e/ou la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. O questionário (na sua versão dupla, um para figuras técnicas e outro para funcionários eleitos do contexto municipal) possibilitou descrever os elementos e práticas características (referências conceituais, funcionais, organizacionais e operacionais) ligados ao exercício da cidadania infantil a nível local. Em primeiro lugar, apresenta a base teórica e o modelo de participação a partir do qual se baseia, a partir do qual são especificados os objetivos, conteúdos e estrutura interna do instrumento. Segue-se o procedimento de conceção, verificação e estabelecimento da validação do questionário num processo participativo estruturado em 3 fases, tendo como critério a temporalidade do procedimento: a construção da versão inicial; verificação e validação (teste-piloto) e, finalmente, pós-validação pela equipa de investigação do projecto-quadro. Os aspetos processuais e os resultados obtidos do ponto de vista da validade ecológica do questionário, a fiabilidade como concordância dos critérios entre investigadores e participantes, são oferecidos através do coeficiente de “Kappa de Fleiss”, e a avaliação de ambas as qualidades métricas, a título de validade do julgamento, uma vez administrada a versão final. Confirma-se a utilidade e o interesse deste instrumento na investigação destinada a analisar o estado da participação das crianças nos municípios.</p>

1. Introducción

La revisión de la literatura especializada sobre el papel de la infancia en los procesos de investigación (Gallagher, 2008; Susinos & Ceballos, 2012; Lundy & McEvoy, 2012; Dixon, Ward & Blower, 2019; Shier, 2019; Esteban Tortajada, Crespo, Novella & Sabariego, 2021) señala que, si bien los enfoques participativos son bastante comunes en el proceso de la recogida de datos, se debería avanzar hacia un enfoque participativo más pleno y explorar cómo involucrar a los niños, las niñas y los adolescentes (nna) como agentes activos en aquellos productos que se generan para abordar sus necesidades. En el contexto español, los instrumentos disponibles revelan propuestas interesantes en este sentido, desde los enfoques metodológicos cualitativos y mixtos para obtener

el relato directo de NNA participantes (Novella, Agud, Llena y Trilla, 2013; Lay & Montañés, 2013; Esteban Tortajada & Novella, 2018; Mateos, Vaquero; Urrea & Parra, 2020). También hay instrumentos interesantes para identificar las representaciones sociales de las personas adultas sobre el ejercicio de la participación infantil, empleando técnicas como la entrevista o los grupos de discusión (Terrén & Sales, 2016).

Contrariamente, se evidencia una escasez de instrumentos centrados en la participación infantil que permitan medir cómo se sitúa la teoría con respecto a la práctica profesional en este ámbito, para mejorar el impacto profesional y la transferencia social del conocimiento obtenido. Desde esta necesidad, en el presente artículo se describe la inclusión de las figuras técnicas (FT) y los cargos electos (CE)¹ en el centro del diseño

y validación del cuestionario “Infancia y participación”, dándoles la voz en tanto que responsables de dinamizar las formas de participación infantil en los municipios. Se trata de profesionales del territorio cuya visión es crucial como audiencia para tener en cuenta e incorporar en la conceptualización del constructo principal que mide este instrumento, así como en el proceso de su validación, desde una lógica participativa y de coproducción del conocimiento como protagonistas directas de esta situación y experiencia.

El cuestionario “Infancia y Participación”² es una aportación coherente con esta necesidad y pretende contribuir tanto a las investigaciones diagnósticas y descriptivas en el ámbito de la participación infantil, como a la sistematización de las formas, los elementos y las prácticas reales en contexto para su mejora y avance.

Se trata de un instrumento diseñado de manera participativa por el equipo investigador de las cuatro universidades implicadas en el proyecto y las personas gestoras de CAI.Unicef y AICE. Su desarrollo, en un proceso de diálogo y la retroalimentación constantes, centra el contenido fundamental del presente artículo y permitió integrar el modelo teórico sobre la participación de NNA que se presenta a continuación con otra perspectiva más asentada en el terreno profesional y empírico, mediante estrategias de validación que también se ilustran en los apartados sucesivos.

2. Justificación y objetivos

Esta propuesta se contextualiza en la Observación General nº 20 (2016) de Naciones Unidas sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia, y en la Observación General nº 12 (2009) «El derecho del niño a ser escuchado» que supuso un gran avance en la conceptualización, significación y cumplimiento del art.12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) sobre el derecho de expresar su opinión y que sea tenida en cuenta. Otro marco es el artículo 16.7 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 que propone «Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas, representativas que respondan a las necesidades».

Consideramos la participación como un derecho que debe ser atendido para que todas las personas a lo largo de la vida puedan disfrutar de él y ejercerlo en las mejores condiciones. Es la expresión del derecho a codecidir sobre aquello que como colectivo o comunidad nos afecta (Pozo, 2014). Defendemos la conceptualización de la participación desde su multidimensionalidad y desde el reconocimiento que su incidencia en la

construcción de la identidad del NNA es sistémica e integral y requiere de un acompañamiento socioeducativo complejo. Entendemos la participación como: experiencia educativa (principio educativo); metodología (principio metodológico); motor de desarrollo individual y social (proceso de cambio); educación para la ciudadanía (contenido formativo); educación en valores (valor democrático); práctica política (responsabilidad ciudadana), y bienestar emocional (inteligencia emocional) (Novella, 2012). De acuerdo con Mc-Cready y Dilworth (2014), la participación es un proceso ciudadano político educativo.

Otro de los rasgos fundamentales de la participación es su carácter procesual y su dimensión activa (Cano, Sabariego & Ruiz, 2018). Entendemos por activa cuando hay una presunción de empoderamiento por parte de los individuos o colectivos implicados. Éste es el aspecto diferencial entre participar y el simplemente ser escuchado o consultado. La participación ciudadana también posee una dimensión política que posibilita a la infancia amplificar su potencial de ciudadano activo y activista, tomar parte en su comunidad y aprender a participar participando. Con prácticas que generen sentido de pertenencia a la comunidad y de acciones que permitan estar informado sobre el objeto de la participación. De acuerdo con Flannigan (2013) y el interés cívico, se sustenta en la identificación emocional y en el deseo de contribuir a una causa. La participación es “ser parte de”, “tener o recibir parte” y “tomar parte en”. “Tener parte” es tener acceso a los recursos y bienes sociales, tanto materiales como simbólicos; “Tomar parte” es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común (Mata, 2011).

La participación debe darse desde el primer momento de forma que los procesos participativos respondan realmente a los intereses y necesidades de las personas implicadas y sean construidas por ellas mismas, cumpliendo así dos requisitos: la construcción de abajo a arriba de los contenidos y su relevancia. Además, los espacios participativos deben buscar la horizontalidad y la igualdad, lo que implica criticar/transformar las relaciones de poder establecidas. Participar es transformar y requiere modificaciones profundas en las estructuras de poder (Mata, 2011). Esto marca una diferencia entre una participación real y una aparente (Ander-Egg, 2000), y está detrás de muchas de las críticas actuales a los procesos participativos por invitación que olvidan que la participación no es un problema técnico sino político (LaCol, 2016; Subirats, 2015). La sociedad participativa debe ser creada, democratizando la democracia mediante la modificación de las estructuras antidemocráticas, es decir, el logro de la

participación plena está en el punto de llegada, pero como requiere aprender a participar y solo se aprende a participar participando, requiere actuar dentro de estructuras que hagan posible la participación, transformando críticamente la propia democracia.

Cultivar la participación en la infancia genera beneficios en términos de cultura democrática y competencias individuales: comprender críticamente la realidad; comunicar, dialogar y escuchar mejor; enseña a corresponsabilizarse y a trabajar cooperativamente. Es importante estimular la participación infantil en los mayores ámbitos posibles como derecho y como fuente de empoderamiento personal. La participación promueve la construcción de subjetividades colectivas, el sentido de responsabilidad respecto a lo común, la capacidad y posibilidad de acción política de los sujetos, los grupos y las comunidades. Cobra gran importancia la incorporación de la infancia en los procesos de participación social, en la medida en que supone incluir su mirada, su saber y la atención a sus necesidades y factores que les afectan directamente.

EL CUESTIONARIO “INFANCIA Y PARTICIPACIÓN”

Este artículo se enmarca en la primera fase de la investigación anteriormente citada, con el propósito de mapear el estado de la participación infantil en los 386 municipios que forman parte de la red de CAI.Unicef y de AICE, desde la perspectiva infantil y adulta. Se elaboró el cuestionario «Infancia y Participación» dirigido a FT y CE municipales con cuatro objetivos específicos:

- Describir las formas de participación de NNA en los municipios, considerando sus referentes conceptuales y estructurales.
- Caracterizar los elementos y las prácticas que constituyen las formas de participación identificadas.
- Obtener una valoración inicial de las acciones y proyectos de participación de la infancia y la adolescencia identificados en el ámbito local.
- Identificar necesidades en el ejercicio de la participación de NNA y obtener propuesta de mejora y para la intervención.

El cuestionario se concretó en un protocolo con una doble versión on-line: una para CE y otra para FT. La primera estaba integrada por veintitrés preguntas mientras que la segunda constaba de setenta y seis preguntas. El cuestionario dirigido a cargos electos incluyó cuatro secciones o dimensiones de contenido, frente a las cinco siguientes

que integraron el cuestionario de las FT (cuatro comunes con la versión de CE y una específica)⁵.

Este instrumento fue autoadministrado a través de Internet (Díaz de Rada, 2012) en el marco de un reciente estudio de encuesta con valor exploratorio y diagnóstico a 279 FT y CE, para censar las formas de participación identificadas en los municipios de CAI. Unicef y AICE.

Se optó por un muestreo bietápico por conglomerados, con selección de las unidades primarias de muestreo (los municipios) por accesibilidad, y de las unidades últimas (individuos) por rutas no aleatorias, también por accesibilidad.

La dimensionalidad del cuestionario también permitió ajustar el informe final resultante (Autores/as, 2020). La muestra de los municipios tuvo una dimensión estatal representativa de las diferentes comunidades autónomas, siendo las más relevantes por porcentaje de municipios participantes: Cataluña con el 27 % de la muestra de municipios encuestados; Andalucía y la Comunidad Valenciana que representan el 12 %, respectivamente; y la Comunidad de Madrid con el 8 % y Aragón y Asturias, que representan en 6,8 % en ambos casos de los municipios de la muestra.

3. Metodología

El procedimiento seguido para comprobar y establecer la fiabilidad y la validez del cuestionario con cada una de sus dimensiones se ha estructurado en diferentes etapas, en las que han intervenido tanto miembros investigadores como miembros de la muestra destinataria del instrumento. Antes de presentar este proceso, consideramos importante explicitar nuestro posicionamiento con respecto a los conceptos clave: la validez y la fiabilidad (Cohen, Manion & Morrison, 2018; López Roldán & Fachelli, 2015; Ruiz Bueno, 2015; Delgado Álvarez, 2014; Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014; Krippendorff, 2013; Garson, 2013 & Bronfenbrenner, 1977).

La validez se focaliza en conocer si realmente se está midiendo lo que se dice que se quiere medir, en otras palabras, si la descomposición de los conceptos a medir y conocer se ha establecido de forma adecuada o si las interpretaciones que se realizan están justificadas, ya sea desde la perspectiva teórica considerada o bien por las evidencias obtenidas con los análisis y resultados alcanzados. La concepción de validez en este artículo es coherente con el recorrido participativo que ha caracterizado el diseño del cuestionario y responde a ciertas formas de validez ecológica (Martínez, 2004; Krippendorff, 2013) que, complementariamente, han sido contrastadas en un estudio *post-hoc* para analizar la consistencia

del cuestionario tomando en consideración la concordancia entre investigadores. Desde un enfoque cualitativo, la validez depende de una actitud de aproximación de igual a igual, entre el modelo conceptual que fundamenta el cuestionario y el contexto sociocultural donde se aplicará el cuestionario, tomando en consideración sus características más relevantes. El análisis de la validez utilizado ha seguido, fundamentalmente, la propuesta de Krippendorff (2013) y Bronfenbrenner (1977): se ha optado por el triple análisis de la *validez aparente*, que pretende ver de forma intuitiva lo que es válido, cierto, sensato o plausible; la *validez social*, dirigida a los usos sociales o a la creación de opinión y debates en la comunidad (los participantes como opinadores); y la *validez ecológica*, considerada “*como válida ecológicamente si se lleva a cabo en un ambiente natural y con objetos y actividades de la vida de cada día*” (Bronfenbrenner, 1977, 515). Específicamente, en el presente estudio, la validez ecológica ha requerido diferentes técnicas e instrumentos: a) la participación activa de varios evaluadores (el diálogo y la discusión sobre el concepto de la participación de NNA y las formas y prácticas de este ejercicio en la municipalidad, considerando la diversidad interdisciplinar de cuatro equipos de investigación en un proyecto interuniversitario); b) descriptores de bajo nivel inferencial (narraciones y relatos concretos, minuciosos y precisos para la revisión y mejora durante la prueba piloto del cuestionario); y c) la revisión por parte de otros evaluadores, a modo de criterio externo, considerando la mirada y la experiencia profesional desde la gestión de AICE y CAI.Unicef, así como las FT y los CE participantes en el proyecto.

La fiabilidad (confiabilidad) nos indica la exactitud que se tiene con un determinado instrumento, o bien, la estabilidad en la medida que se toma. Respecto a la fiabilidad, nos hemos servido de procedimientos de “*triangulación*” para observar la *concordancia entre jueces* (cargos electos y técnicos municipales) en el caso de los ítems o preguntas con medida escalar (mínimo, ordinal) a través del índice de “Kappa de Fleiss” en las variables categoriales, en este caso con más de 3 categorías (Gwet, 2014) para establecer otros aspectos de fiabilidad y validez, como es la concordancia de criterio. También se ha optado por analizar la *replicabilidad en la toma de consideraciones de los investigadores una vez administrado el cuestionario*, y atendiendo al paso del tiempo como elemento de exactitud.

El procedimiento final desarrollado se ha estructurado en tres fases o etapas, tomando como criterio la temporalidad: 1) la construcción del cuestionario inicial; 2) la verificación y validación

del cuestionario inicial (prueba piloto) y 3) la post validación por parte del equipo de investigación. A continuación, se muestra cada una de estas fases con los procedimientos de análisis seguidos y los resultados alcanzados.

4. Resultados

Etapa 1: Construcción del instrumento inicial

En esta etapa se fue construyendo el cuestionario por parte del equipo de investigación. A partir de las dimensiones teóricas, se formularon las preguntas inicialmente consensuadas, tomando para ello un espacio virtual donde también se iban registrando y puliendo los primeros elementos de discrepancia. Paralelamente, se llevaron a cabo reuniones de trabajo (5 encuentros de 2h. cada uno) mediante videoconferencia para establecer las discusiones siguientes sobre las subdimensiones de primer y segundo nivel y la formulación de las preguntas con las opciones de respuesta, así como el formato final y el modo de aplicación del cuestionario en su primera versión. También se contó con la participación de las personas gestoras de CAI.Unicef y AICE. Finalmente, se creó un debate con los miembros implicados en los municipios, 5 figuras técnicas municipales, para acabar de ajustar la primera versión del cuestionario junto con los responsables del equipo de investigación.

Etapa 2: Verificación y validación del cuestionario inicial (prueba piloto)

Esta etapa se centró en el establecimiento de la versión definitiva del cuestionario y consistió en el estudio piloto. La primera versión del cuestionario se aplicó a una muestra de 17 sujetos, integrada por 14 FT y 3 CE, demandando además que validaran su contenido: exhaustividad, dimensiones analizadas, adecuación de los indicadores y de los ítems, y claridad en la formulación de las preguntas. Se trataba de recoger cualquier tipo de sugerencias para su mejora.

Se contactó por correo con los referentes políticos y técnicos que ambas redes (CAI.Unicef y AICE) tenían en los municipios para invitarles a participar del estudio descriptivo sobre el estado de la participación de la infancia e informarles de las cuestiones de confidencialidad y consentimiento informado de acuerdo Ley Orgánica de Protección de Datos, LOPD (Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre). Estas personas, una vez respondido el cuestionario, deberían completar un formulario vía online, donde responder a preguntas sobre la adecuación de las diversas secciones del cuestionario,

específicamente de su contenido (en clave de relevancia y coherencia) y de la formulación de las preguntas (valoración desde los criterios de claridad y orden). En concreto había dos tipos de formulaciones: una, en formato escalar (gradación de

1 a 5) que hacía referencia a la carta informativa y a las secciones/dimensiones del cuestionario, y otra relativa a los comentarios que creyesen oportuno añadir con respecto a lo respondido en las preguntas escalares (véase Tabla 1).

Tabla 1. Preguntas realizadas en la fase de verificación y validación por parte de los participantes

Sobre la carta informativa que acompaña al cuestionario: Valore siendo 1 insuficiente y 5 excelente.

- En la carta se informa SUFICIENTEMENTE del objeto de estudio del proyecto de investigación.
- Los objetivos de investigación se explicitan de manera ADECUADA.
- Queda CLARA la finalidad del cuestionario que se administra
- El texto está redactado de manera CLARA y se ENTIENDE correctamente

Sobre las secciones del cuestionario: Valore siendo 1 insuficiente y 5 excelente.

Temas:

- Los temas que se preguntan en esta sección son RELEVANTES para el objetivo del cuestionario.
- Los temas que se preguntan en esta sección son COHERENTES con la temática central de la sección.

Opciones respuesta:

- Las preguntas y las opciones de respuesta son CLARAS y se ENTIENDEN correctamente
- El orden de las preguntas es LÓGICO y FAVORECE la consistencia de las respuestas.

Preguntas abiertas respecto a la carta:

- Por favor, haga los comentarios que considere oportunos respecto a la suficiencia y claridad del contenido de la carta informativa y sobre la redacción de esta.
- Por favor, indique aquellas preguntas y/o respuestas que considere irrelevantes y que, de acuerdo con su criterio y experiencia, podrían ser eliminadas

Preguntas abiertas respecto a las secciones:

- Por favor, haga los comentarios que considere pertinentes respecto a la relevancia y pertinencia del contenido, la redacción de las preguntas y las opciones de respuesta. Puede añadir también otras preguntas y opciones de respuesta no contempladas en el cuestionario y que considere más adecuadas desde su experiencia en la participación de la infancia y la adolescencia en el municipio.
- Por favor, indique aquellas preguntas y/o respuestas que considere irrelevantes y que, de acuerdo con su criterio y experiencia, podrían ser eliminadas.

Fuente: datos propios.

Los resultados obtenidos sobre estas preguntas demuestran que los participantes valoran como **más que correctas** las formulaciones del cuestionario en su versión inicial: en el caso de la carta informativa que acompaña el cuestionario, la valoración obtenida respondió siempre a puntuaciones medias superiores a 4 (desviaciones standard inferiores a 1) en una escala de 5 puntos, lo cual justifica que los cambios que se llevaron a cabo posteriormente fueran mínimos. Se basaron en las aportaciones realizadas por las FT (14 miembros de este colectivo frente a 3 miembros de CE participantes): haciéndonos eco de sus propias palabras, afirmaron que *“faltaría una presentación general sobre lo que va a consistir el proceso de investigación y qué implicación va a suponer para los/as técnicos/as, que participen en el mismo”*.

En los casos de las preguntas tipo Likert realizadas sobre las diversas secciones, las valoraciones de los participantes no son muy diferentes a las que se acaban de exponer. Tal como podemos comprobar en la Figura 1, con respecto a los FT encuestados, y en la Figura 2, con relación a CE, en ninguna de las secciones aparecen puntuaciones medias inferiores a 4 sobre una escala de 5 puntos. La de mayor valoración, en términos generales, corresponde a la sección 3 del cuestionario para CE, además de presentar puntuaciones mayores globalmente hablando. En el caso de los técnicos, sus puntuaciones son todas ellas de 4 o superiores en todas las secciones, siendo la puntuación más baja la que presenta la Sección 1 respecto a si los temas son relevantes o no.

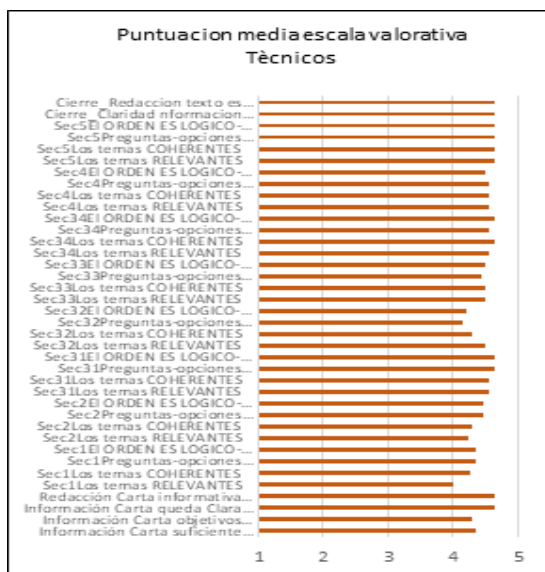


Figura 1. Puntuaciones medias FT

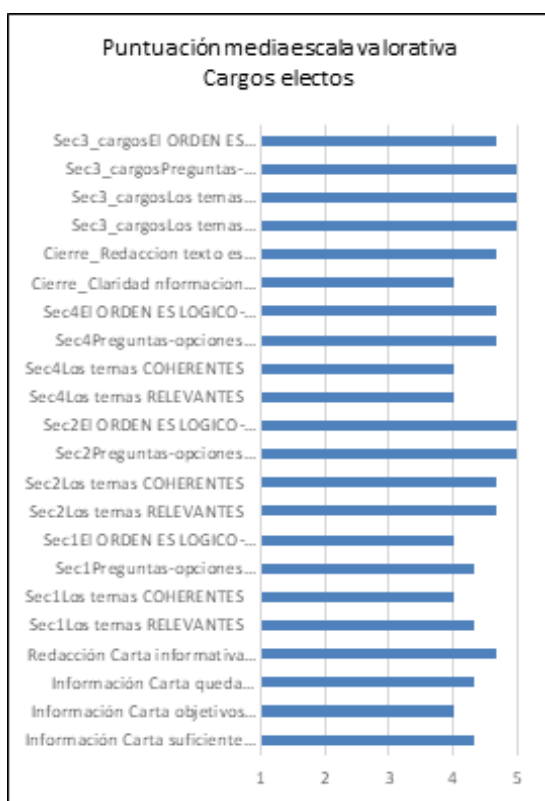


Figura 2: Puntuaciones medias CE

Atendiendo a las preguntas abiertas respecto a las secciones, se obtuvieron sugerencias que permitieron introducir los siguientes cambios en el cuestionario inicial y elaborar la versión definitiva:

Respecto a la claridad y coherencia del contenido se instó a:

- Explicitar mejor el concepto de participación del que se parte en el estudio para evitar interpretaciones diferentes a la hora de

contestar las preguntas: *La participación de la infancia y la adolescencia se entiende como el ejercicio de prácticas reales por parte de ambos colectivos en la toma de decisiones en el municipio y para una ciudadanía activa e inclusiva.*

- Preguntar no sólo por “lo formal” (por los documentos creados), sino también por la “cultura de la organización” en el ámbito de la participación infantil.
- Describir otro tipo de actividades promovidas por el Consejo o en las que el Consejo participa.

Respecto a la adecuación de los indicadores y de los ítems a las personas destinatarias y el contexto de estudio se sugirió:

- Añadir más preguntas sobre los elementos funcionales y los elementos estructurales de las prácticas de participación: nº de habitantes municipio, nº de NNA, sus dimensiones (ámbito rural o ciudad) y presupuesto general, presupuesto infancia adolescentes, presupuesto participación infantil - adolescente en la sección 1.
- Diferenciar la participación promovida desde el Ayuntamiento (administraciones públicas) de la promovida desde otras entidades sociales de otra naturaleza
- Definir mejor las prácticas participativas autogestionadas: no quedaba claro a qué tipo de experiencias hacían referencia y se instó a poner algún ejemplo para identificarlas.

Respecto a la claridad en la formulación de las preguntas se propuso:

- Especificar mejor alguna de las preguntas por su carácter generalista, lo cual derivaba a interpretaciones muy diferentes.
- Posibilitar que cada ítem contara con un espacio abierto para poder formular sugerencias, puesto que había respuestas que requerían matices.
- Eliminar ítems que se consideraba que no aportaban información de interés.

Se puede afirmar que el instrumento mostró resultados satisfactorios desde el punto de vista de la **coherencia, la relevancia y la adecuación de los ítems y su formulación**. Ésta también es una propiedad **más que aceptable desde la perspectiva de la validez ecológica** del cuestionario: los comentarios de los dos perfiles de profesionales implicados en su validación avalan y permiten argumentar la utilidad del mismo para conocer el contexto y ayudar, así, al diagnóstico y la sistematización de su desempeño real en la dinamización de la participación de NNA en la municipalidad.

Esta segunda fase también permitió el análisis de la fiabilidad, otra de las características técnicas que nos interesaba del cuestionario, recurriendo a la **concordancia entre jueces** (cargos electos y técnicos municipales) que respondieron a las preguntas cerradas y escalares de las secciones del cuestionario, ya comentadas en el estudio piloto. Tal como nos indica Gwet, 2014, “*La fiabilidad entre evaluadores se justifica en este caso por la necesidad constante de validar diversos instrumentos de medición, como cuestionarios, pruebas y evaluaciones de la personalidad. (p. 6)*”. Se optó por establecer la medida de congruencia mediante un procedimiento de cálculo para variables ordinales de 3 categorías, ya que las máximas diferencias entre los jueces eran de un punto respecto a sus respuestas en su mayoría. Con este propósito se creó una base de datos y se recodificaron los valores escalares de 1 a 5 en 3 valores, agrupados de la siguiente manera: 1,2,3=1; 4=2; y el 5=3, con lo que tenemos las puntuaciones en Poco (1), Bastante (2) y Mucho (3). Se procedió a calcular el coeficiente de “Kappa de Fleiss” (Fleiss et al., 2003), mediante el software de IBM Spss 26, adecuado para obtener el grado de concordancia o acuerdo entre 3 o más jueces/evaluadores sobre una variable categorial (ordinal). En nuestro caso, se ha tenido en cuenta la comparación entre los participantes (jueces/evaluadores) considerando los que tenían una menor distancia (según puntuación otorgada) entre ellos y los de mayor distancia para poder obtener los coeficientes, pero además teniendo en cuenta todos los evaluadores (un total de 10 y no de 17, ya que fueron los que puntuaron en todas las opciones de los ítems presentados).

Por razones de espacio, aquí presentaremos los resultados obtenidos en la Sección 3, ya que es la que presenta una mayor variabilidad respecto a la cantidad de ítems a evaluar, pero también porque es la sección del cuestionario de mayor amplitud y cobra un especial relieve en la investigación de la cual emana este artículo. En la Tabla 2, se puede comprobar la agrupación que hemos realizado para exponer la concordancia en cuatro grupos:

- dos grupos de evaluadores que representan el 50 % de los participantes en los que el índice es el de máxima concordancia, pero con puntuaciones diferentes (un 30 % son de puntuación 3 y el otro 20 % corresponde a evaluadores con puntuaciones de 2).
- una agrupación con puntuaciones dispares, que corresponde al otro 50 % de los jueces o evaluadores, y con un índice de concordancia que podemos calificar de pobre, si bien el 89 % tienen puntuaciones concordantes entre el valor 3 y 2.
- una agrupación considerando la concordancia con todos los evaluadores en conjunto, con un índice de concordancia pobre, pero con el 94 % de concordancia entre los valores de 3 y 2.
- Estos datos permiten afirmar que la concordancia global entre los evaluadores es relativamente aceptable en las puntuaciones más favorables (si bien, es cierto que presenta en algunos evaluadores puntuaciones bajas (1,2 o 3, en la escala de 5 intervalos inicial) pero representan un porcentaje muy pequeño, aproximadamente un 5 %.

Tabla 2. Coeficientes Kappa de Fleiss y probabilidad condicional de las categorías

Sección 3 Cuestionario		
Evaluadores	Acuerdo global “coeficiente Kappa de Fleiss”	Probabilidad condicional para cada categoría
Puntuación idéntica categoría 3 (Mucho) (Evaluadores = 3/10) 30 %	= 1	Poco (1) = Bastante (2) = Mucho (3) = 100 %
Puntuación idéntica categoría 2 (Bastante) (Evaluadores = 2/10) 20 %	= 1	Poco (1) = Bastante (2) = 100 % Mucho (3) =
Puntuaciones disparidad (Evaluadores = 5/10) 50 %	= 0.122	Poco (1) = 0.010 Bastante (2) = 0.438 Mucho (3) = 0.468
Puntuación total 10 evaluadores en conjunto	= 0.08	Poco (1) = 0.050 Bastante (2) = 0.425 Mucho (3) = 0.525
Fuente: datos propios.		

Etapas 3: Post validación por parte del equipo de investigación

Esta etapa consideramos que es ineludible en el proceso de validación de cualquier tipo de instrumento que se utilice en ciencias sociales, a pesar de que no es muy común conectar la confección de un instrumento con su posterior aplicación y análisis. En el presente trabajo ha cobrado un valor heurístico interesante ya que nos ha proporcionado un espacio para la revisión del cuestionario final, desde perspectivas diferentes en el tiempo (cuando ya ha sido aplicado) y mediante juicios valorativos de los miembros del equipo de investigación como expertos tanto de las cualidades métricas como del proceso seguido para establecerlas. Según nuestro parecer esta fase proporciona un cierre a un circuito metodológico para alcanzar la idoneidad de lo construido, el cuestionario, resultado de un proceso social y de una coinvestigación enmarcada por las interrelaciones entre las diferentes formas de conocimiento (teórico-disciplinar, técnico, profesional) que hemos gestionado sobre la participación de NNA para su mejor comprensión y valor práctico en vistas al diseño de este instrumento.

A modo de validez de juicio (García, 2002), se confeccionó una escala valorativa tipo Likert⁴ sobre los diversos aspectos de validez y fiabilidad del cuestionario, con el objetivo de analizar la *replicabilidad en la toma de consideraciones de los investigadores una vez administrado el cuestionario*, y atendiendo al paso del tiempo como elemento de exactitud. Se administró a todos los miembros del equipo de investigación y estuvo compuesta por un total de 33 ítems con un rango de respuesta de 1 a 7. Posteriormente, se procedió al ajuste de la escala mediante un análisis factorial exploratorio con rotación varimax de los datos obtenidos (antes se eliminaron los ítems que presentaban colinealidad, y, por tanto, correlaciones superiores a 0,75).

El análisis factorial no cumple todas las condiciones del análisis, es por ello, que su utilización ha sido más de soporte a la agrupación verificada mediante procedimientos de tipo cualitativo (consistencia lógico-teórica de los ítems o preguntas de la escala). La escala final tiene una consistencia interna de alfa de Cronbach de 0,843 (con 12 ítems), que podemos decir que es más que aceptable. En la Figura 3, se presentan las medias resultantes de cada ítem por parte de los participantes encuestados.

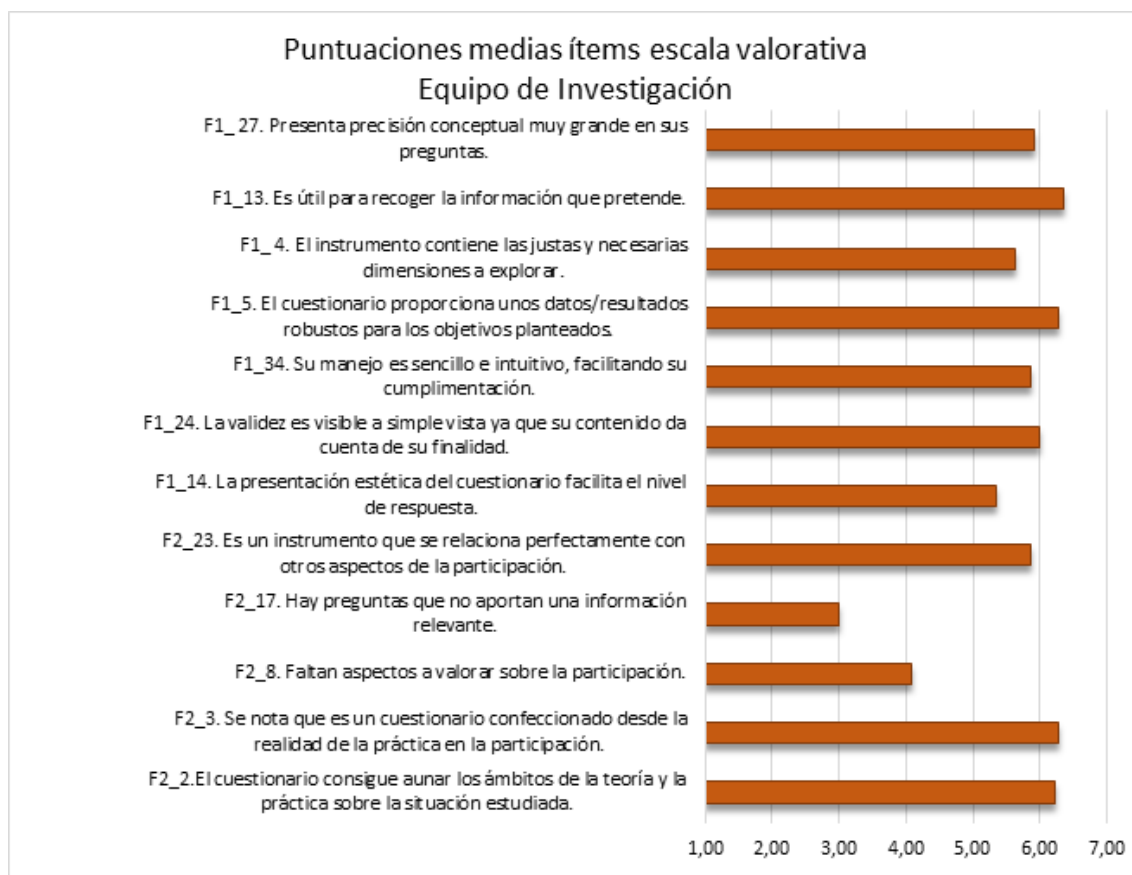


Figura 3: Puntuaciones medias escala de validación valorativa.

En esta figura 3, se puede apreciar cómo todos los aspectos valorativos propuestos en el cuestionario, en su mayoría, presentan puntuaciones medias superiores a 5 (por tanto, bien valoradas), únicamente hay dos ítems que presentan una puntuación menor (aspectos de negatividad del cuestionario, “la aportación de información no relevante” y “faltan aspectos a valorar”). Las preguntas con mayor consenso entre los investigadores son las 4 que tienen que ver con la potencia de la validez del cuestionario (medias superiores o iguales a 6). El resto de las medias son iguales o superiores a 5 en la escala de 7 puntos. Si consideramos las puntuaciones agrupando por la dimensionalidad obtenida por el análisis factorial y ajustada posteriormente, presenta una valoración muy similar (en la Figura 3, aparece al lado de cada ítem una F y el número de factor correspondiente, en este caso F1 y F2). La agrupación de ítems del F1_ correspondía a aspectos de aplicabilidad aparente del instrumento, mientras que el F2_ se sitúa más en los aspectos de validez propiamente dicha, la operacionalización realizada sobre el objeto. En consecuencia, podríamos decir que los investigadores una vez administrado y obtenido los resultados del cuestionario nos indican que el instrumento tiene una más que solidez respecto a los aspectos de validez y fiabilidad y puede ser usado como instrumento de medición en la investigación con garantías aceptables.

5. Discusión y conclusiones

El estudio de las características técnicas del cuestionario “Infancia y Participación” avala su uso como instrumento de medida en el ámbito de la participación de la infancia y la adolescencia en los municipios. En el presente artículo se ha optado por ofrecer evidencias de la validez y la fiabilidad de dicho instrumento desde una perspectiva preferentemente cualitativa, al ser el enfoque que mejor explica y fortalece la aproximación epistemológica considerada en el estudio sobre la participación de NNA en la comunidad, instituciones y gobernanza municipales que enmarca nuestra propuesta. Pero también porque la validación de cualquier instrumento permite y debe poder vislumbrar el proceso de cómo generar evidencias de ambas cualidades métricas como ejercicio de transparencia investigadora. Todo ello exige el uso no sólo de técnicas y cálculos de medición, sino la puesta en marcha de un proceso de intersubjetividad progresiva sobre el propio proceso de construcción de este instrumento que sitúa en un primer plano el contexto social y profesional, así como las miradas y los marcos representacionales tan diferentes que entran en juego si queremos

que “las conclusiones representen efectivamente la realidad empírica y los constructos diseñados representen categorías reales de la experiencia humana” (Pérez, 1994, p. 80).

En esta misma línea, trabajos previos recientes (Esteban, Crespo, Novella y Sabariego, 2021) constatan el valor de la investigación inclusiva con los colectivos de infancia y adolescencia como coinvestigadores y/o investigadores: permite el desarrollo de procesos de reflexividad y de diálogo para pensar, plantear preguntas de investigación únicas y pertinentes desde su perspectiva, generar conocimiento contextualizado y generalizable, e incidir como agentes de cambio de presente y futuro a partir de sus experiencias vitales (Parrilla *et al.*, 2010 y Rojas *et al.*, 2012).

Todo ello nos ha llevado a reflexionar sobre el valor de algunas de las estrategias más interesantes que se han desarrollado en estos trabajos y en el presente estudio para la validación del cuestionario “Infancia y participación”:

- la validación es un proceso sensible a la aproximación epistemológica que se asuma en cada caso para establecer la validez y confiabilidad (fiabilidad) de un instrumento. En nuestro estudio se ha priorizado el acuerdo colectivo sobre juicios, interpretaciones e inferencias implicados en el proceso de esta validación, desde un enfoque cualitativo y casi hermenéutico, que permite la reflexión, el pensamiento profundo y el consenso de miradas. La comprensión e interpretación tienen validez propia dentro del proceso intersubjetivo resistiendo, como acotó Gadamer (1977), cualquier intento para transformarlo en un método científico.
- la versión definitiva del cuestionario es el producto de la validación interna y participativa entre los referentes de las dos redes de municipios participantes y los miembros del equipo de investigación. Se trata de una estrategia de *validez respondente* o *negociación* (García, 2002) íntimamente unida a la utilidad del instrumento, contrastando el marco referencial y teórico, así como su interpretación en la fase 1 de construcción y diseño del cuestionario desde la perspectiva participativa por la que se optó (¿en qué medida el cuestionario permitía describir las formas de participación de la infancia y la adolescencia en los municipios desde los usos y usuarios directamente implicados?). También se evidencia en la fase 2 del procedimiento seguido, en el estudio piloto, al buscar el contraste y la opinión de las figuras técnicas y los cargos electos para una mayor *validez social* del mismo. Y, de nuevo, a través

de la validación post-hoc del cuestionario, el análisis factorial permite afirmar que el instrumento muestra resultados satisfactorios desde el punto de vista de la validez aparente de este instrumento. La *triangulación de estas estrategias* para asegurar la validez del cuestionario, realizando comparaciones múltiples dentro del mismo proceso de validación, también es una práctica que se ha evidenciado como muy valiosa.

- el concepto de fiabilidad en este trabajo se ha abordado desde una postura más flexible, incluyendo la evidencia aportada por las diversas estrategias cuantitativas a disposición en cada etapa (Zumbo, 2007). Así, los resultados del análisis de **la concordancia entre jueces** (cargos electos y técnicos municipales) a través del índice de “Kappa de Fleiss” utilizado para variables categoriales ponen de manifiesto una más que aceptable fiabilidad desde un punto de vista analítico. También se ha de considerar que el procedimiento que hemos utilizado a posteriori para una validación y fiabilización o confiabilidad al respecto permite ver la validez y confiabilidad como un proceso continuo y recurrente sobre la evolución técnico-práctica de un instrumento.

Todo ello nos lleva a considerar la necesidad de hacer, cada vez más transparente el desarrollo de la validación en la investigación social y educativa, explicitando la concertación de los acuerdos alcanzados de manera colectiva para aportar

validez ecológica a cualquier instrumento de medición que pretenda ser transferible y útil para futuros estudios del mismo ámbito. La operacionalización de los objetos en su proceso de medición no acaba a la hora de la confección si no que ésta es una parte constitutiva de un proceso continuado (Caillaud & Flick, 2016) donde lo que prima es la calidad frente a la validez.

La aproximación que hemos realizado mediante la triangulación no es tanto un criterio de validez como una estrategia de calidad, ya que las contradicciones u opciones entre resultados de los diferentes métodos no son percibidos como amenazas sino más bien como elementos complementarios del objeto estudiado. Para nosotros también es un procedimiento que permite salvar algunas limitaciones de la muestra. Se trata de una muestra no probabilística, por lo que para fines deductivos-cuantitativos los resultados obtenidos poseen y pueden generalizarse a la población de los municipios españoles con un riesgo del +5,4%.

La aproximación mediante la triangulación por la que se opta en este trabajo puede permitir integrar las contradicciones entre los métodos, apoyados o basados en perspectivas teóricas particulares: “*sólo en este caso es posible obtener un plan de investigación en el que ningún método prevaleara sobre el otro y, en consecuencia, se pueden interpretar resultados contradictorios*” (Caillaud & Flick, 2016, p. 230). El presente estudio ha querido ilustrar esta aproximación para que éstas y otras cuestiones relacionadas sigan alimentando el debate y la generación de propuestas sobre la validación en la investigación social y educativa.

Notas

- ¹ Con figuras técnicas (FT) nos referimos a las y los profesionales que ocupan puestos de carácter técnico en las instituciones municipales desde las que se acometen tareas relativas a la facilitación de la participación de la infancia y adolescencia. En el caso de los cargos electos (CE), nos estamos refiriendo a puestos de carácter político de esas mismas instituciones municipales, es decir, representantes vinculados a partidos políticos que forman parte del gobierno municipal.
- ² El cuestionario «Infancia y Participación» diseñado para los cargos electos es accesible en el siguiente link: https://www.ub.edu/infanciayparticipacion/wp-content/uploads/2020/02/CARGOS-ELECTOS_CUESTIONARIO_CAST-3.pdf
La versión del cuestionario para las figuras técnicas es accesible en el siguiente link: https://www.ub.edu/infanciayparticipacion/wp-content/uploads/2020/02/TE%CC%81CNICOS-MUNICIPALES_CUESTIONARIO_CAST-1.pdf
- ³ Ponemos a disposición la tabla de especificaciones de la versión definitiva del cuestionario, con las dimensiones y subdimensiones de primer y segundo orden, así como los indicadores de cada una de ellas. Puede consultarse, en su versión anonimizada, en el siguiente enlace al repositorio académico Figshare: <https://bit.ly/2PDOcXA>
- ⁴ Puede consultarse dicha escala valorativa, en su versión anonimizada, accediendo al repositorio académico Figshare mediante el siguiente enlace: <https://bit.ly/3rx2Op8>

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1997). *Métodos del Trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Autores/as. (2020). *Informe de resultados anonimizado para revisión por pares*.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche. In G. Lo Monaco, S. Delouvé, & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 227-237). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur SA
- Cano Hila, A. B., Sabariego, M. & Ruiz, A. (2018). Youth participation in Spanish urban periphery: its concept, spheres and conditioning factors. *Youth Voice Journal*, 8, 1-30 <http://hdl.handle.net/2445/133440>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Delgado-Alvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y posgrado*. Salamanca: Amarú
- Dixon, J., Ward, J. & Blower, S. (2019). "They sat and actually listened to what we think about the care system": the use of participation, consultation, peer research and co-production to raise the voices of young people in and leaving care in England. *Child Care in Practice*, 25(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521380>.
- Esteban, M. B., & Novella, A. (2018). Jóvenes, participación democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*, (9), 110-124. <https://bit.ly/3d7sjbn>
- Esteban, M. B., Crespo, F., Novella, A. M., & Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación, *Sociedad e Infancias*, 5(nº especial), 21-33.
- Flanagan, C.A. (2013). *Teenage citizens: The political theories of the Young*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions (3rd ed.)*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gallagher, M. (2008). Foucault, power and participation. *The International Journal of Children's Rights*, 16(3), 395-406.
- García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318. <https://bit.ly/2PyrHTT>
- Garson, D. (2013). *Validity and Reliability*. Asheboro: Statistical Publishing Associates.
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability (4th ed.)*. Gaithersburg: Advanced Analytics.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mac Graw-Hill Interamericana Editores.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. London: SAGE Publications.
- Lay, S. L., & Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316.
- López, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Cerdanyola del Vallès: Bellaterra. <https://doi.org/10.1344/reyd2018.17.13>
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Mata, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Retrieved from <https://bit.ly/2PJszW8>
- Mateos, A., Vaquero, E., Urrea, A., y Parra, B. (2020). Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: pasos hacia la coproducción. *Sociedad e Infancias*, (4), 87-98.
- McCready y Dilworth (2014). *Youth Participation. Literature Review 2014*. Northern Ireland: Youthaction.
- Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403.
- Novella, A. M., Agud, I., Llana, A., & Trilla, J. (2013). The concept of citizenship constructed by youths who experienced childhood participation. *Bordon*, 65(3), 93-108.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Iberoamérica.
- Pozo, J.M. (2014). *Educacionari*. Barcelona: Edicions 62.
- Rojas, S., Haya, I., & Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, (359), 81-101.
- Ruiz, A. (2015). *Fiabilidad y Validez: Conceptualización y procedimientos de cálculo con Spss*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <https://bit.ly/3r99IRn>

- Shier, H. (2019). An analytical tool to help researchers develop partnerships with children and adolescents. In I. Berson, M. Berson, C. Gray (eds), *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency* (pp. 295-316). Charlotte: Information Age Publishing.
- Subirats, J. (2015). ¿Nueva Política? Argumentos a favor y dudas razonable. En A. Blanco, A. Chueca, y G. Bombardieri (Eds.), *Informe España 2015* (pp. 446-464). Madrid: Fundación Encuentro.
- Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educacion*, (359), 24-44. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Terrén, M., & Sales, A. (2016). Establecimiento de Normas de Aula para Favorecer la Voz del Alumnado: Estudio de Caso Español. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 151-166.
- Zumbo, B.D. (2007). Validity: Foundational Issues and Statistical Methodology. In C.R. Rao & S. Sinharay (Eds.) *Handbook of Statistics, Vol. 26: Psychometrics*, (pp. 45-79). The Netherlands: Elsevier Science B.V.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sabariego, M., Izquierdo-Montero, A., Ruiz, A., & Noguera, E. (2021). Validación por expertos del cuestionario "infancia y participación". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 33-46. DOI: 10.7179/PSRI_2021.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

MARTA SABARIEGO PUIG. E-mail: msabariego@ub.edu

ALBERTO IZQUIERDO-MONTERO. E-mail: aizquierdo@edu.uned.es

ANTONIO RUIZ BUENO. E-mail: antoniruibueno@ub.edu

ELENA NOGUERA PIGEM. E-mail: enoguera@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

MARTA SABARIEGO PUIG. Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del GREDI- UB-URV Grupo de Investigación en Educación Intercultural (2017SGR00298). Su trayectoria investigadora se ha desarrollado vinculada a proyectos competitivos sobre interculturalidad, participación juvenil y el desarrollo de procesos de ciudadanía activa e inclusiva en el ámbito educativo formal y en contextos comunitarios vulnerables, mediante metodologías de carácter cualitativo y orientadas a la acción, desde el enfoque de la investigación participativa e inclusiva, preferentemente, en los ámbitos sociales y educativos.

ALBERTO IZQUIERDO-MONTERO. Personal Investigador en Formación en Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I), Facultad de Educación, UNED. Licenciado en Pedagogía (UCM) y Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales, especialidad en menores y jóvenes en dificultad social (UNED). Actualmente, realiza su tesis doctoral con un contrato FPI en la Línea 4-Estudios Interculturales en Educación del Programa de Doctorado en Educación de la UNED y participa en diversos proyectos de innovación docente e investigación. Anteriormente ha trabajado como educador en distintos escenarios socioeducativos (pisos de protección, concejalías de juventud...) en la periferia sur de Madrid.

ANTONIO RUIZ BUENO. Profesor asociado del Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Barcelona. Licenciado en grado en Filosofía y Letras (Sección Psicología) por la Universidad Autónoma de Barcelona. La trayectoria científica se ha concretado en la especialización en el asesoramiento a Instituciones sobre el diseño, ejecución y análisis de investigaciones, lo que ha comportado el trabajar con multitud de técnicas metodológicas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Otra área de interés se sitúa en los avances metodológicos y sus aproximaciones teóricas sobre la docencia desde la perspectiva del alumno, y en concreto, respecto a su aprendizaje significativo, entendido éste desde una visión global del proceso de enseñanza y aprendizaje.

ELENA NOGUERA PIGEM. Profesora colaboradora permanente (doctora) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Doctorada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Ciencias de la Educación) por la Universidad de Barcelona. Experiencia científica y profesional vinculada a proyectos de investigación sobre participación y a coordinación de proyectos telemáticos internacionales. Docente en el Grado de Pedagogía y en el Máster de entornos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales. Coordinadora del Prácticum de Pedagogía. Miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), del Grupo de innovación docente Innova.the y Praxis, de la red iEARN (International Education and Resource Network) y del Consejo asesor de la Revista Perspectiva Escolar de la asociación de maestros Rosa Sensa.

INFANCIA, ADOLESCENCIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LOS MUNICIPIOS. LA MIRADA DE FIGURAS TÉCNICAS Y CARGOS ELECTOS

CHILDHOOD, ADOLESCENCE AND CITIZENSHIP PARTICIPATION IN MUNICIPALITIES. THE VIEW OF TECHNICAL PERSONNEL AND ELECTED REPRESENTATIVES

INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ NOS MUNICÍPIOS. A OPINIÃO DO PESSOAL TÉCNICO E DOS REPRESENTANTES ELEITOS

Héctor S. MELERO*, Encarnación SÁNCHEZ-LISSEN**, Marta B. ESTEBAN***
& Miquel MARTÍNEZ***

* Universidad Nacional de Educación a Distancia, **Universidad de Sevilla,

*** Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 29.III.2021

Fecha de revisión: 14.IV.2021

Fecha de aceptación: 31.V.2021

PALABRAS CLAVE:

adolescencia;
infancia;
municipios;
participación
ciudadana;
representación social

RESUMEN: En el ámbito municipal, los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen voz para construir, interpretar y también proyectar un modelo de ciudadanía activa e inclusiva y para desarrollar su derecho a la participación, sin embargo, cada municipio colabora en mayor o menor intensidad. Este artículo, que muestra los resultados parciales de una investigación más extensa en torno a la *participación de la infancia y la adolescencia en el municipio*, estudia cómo es la mirada o la representación social de los técnicos municipales (figuras técnicas, FT) y de los cargos electos (CE) en torno a esta participación. Se analizan cuatro indicadores: primero, las razones por las que se impulsa la participación de NNA para cada uno de los sectores participantes; en segundo lugar, cómo caracterizan los CE la participación en las políticas municipales; tercero, cómo consideran las FT qué se entiende por participación por parte de la administración; y, finalmente, se muestran, a juicio de las FT, convergencias y divergencias entre la participación ciudadana y la participación de NNA. Como instrumento

CONTACTO CON LOS AUTORES

Héctor S. MELERO. E-mail: hsmelero@edu.uned.es

FINANCIACIÓN

Este artículo se ha desarrollado en el marco del Proyecto "Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza (RTI2018-098821-B-I00), perteneciente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-22. Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. (<https://www.ub.edu/infanciayparticipacion>).

	<p>se ha utilizado un cuestionario que ha sido contestado por 191 FT y 88 CE, de 179 municipios españoles y, entre las conclusiones cabe destacar, por un lado, el valor que todas las personas que integran el estudio conceden a la participación de los NNA en sus municipios, la fortaleza de alcanzar una dinámica inclusiva, pero a la vez, las dificultades que tienen determinados modelos, excesivamente <i>adulto-céntricos</i>, para alcanzar los objetivos deseados.</p>
<p>KEY WORDS: adolescence; childhood; municipalities; citizen participation; social representation</p>	<p>ABSTRACT: At the municipal level, children and adolescents have a voice to build, interpret, and also project a model of active and inclusive citizenship, and to develop their right to participation; however, each municipality collaborates to a greater or lesser extent. This article, which shows the partial results of a more extensive investigation on child and adolescent participation in the municipality, studies the view or social representation of technical personnel (TP) and elected representatives (ER) with regard to this participation. Four indicators are analysed: first, the reasons why the participation of children and adolescents is promoted for each of the participating sectors; second, how the ERs characterise participation in municipal policies; third, how the TP consider participation to be viewed by the administration; and finally, in the opinion of the TP, the convergences and divergences between citizen participation and the participation of children and adolescents are shown. The instrument used was a questionnaire answered by 191 TP and 88 ERs from 179 Spanish municipalities. Among the conclusions, it is worth highlighting, on the one hand, the value that all the people included in the study attribute to the participation of children and adolescents in their municipalities, the strength of achieving an inclusive dynamic, but at the same time, the difficulties that certain models, excessively adult-centred, present for achieving the desired objectives.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; infância; municípios; participação dos cidadãos; representação social</p>	<p>RESUMO: A nível municipal, as crianças e adolescentes têm voz para construir, interpretar e também projetar um modelo de cidadania ativa e inclusiva, e para desenvolver o seu direito à participação; no entanto, cada município colabora em maior ou menor grau. Este artigo, que mostra os resultados parciais de uma investigação mais extensa sobre a participação de crianças e adolescentes no município, estuda como é a visão ou a representação social dos técnicos municipais (figuras técnicas, FT) e dos representantes eleitos (RE) no que diz respeito a esta participação. São analisados quatro indicadores: primeiro, as razões pelas quais a participação de crianças e adolescentes é promovida para cada um dos setores participantes; segundo, como os RE caracterizam a participação nas políticas municipais; terceiro, como os FT consideram a participação por parte da administração; e finalmente, na opinião dos FT, são mostradas as convergências e divergências entre a participação cidadã e a participação de crianças e adolescentes. O instrumento utilizado foi um questionário respondido por 191 FT e 88 RE de 179 municípios espanhóis. Entre as conclusões, vale a pena destacar, por um lado, o valor que todas as pessoas incluídas no estudo atribuem à participação das crianças e adolescentes nos seus municípios, a força de alcançar uma dinâmica inclusiva, mas, ao mesmo tempo, as dificuldades que certos modelos, excessivamente centrados no adulto, apresentam para alcançar os objetivos desejados.</p>

1. Introducción

El carácter poliédrico atribuido tantas veces a la participación (Doval Ruiz, 2015; Lay & Montañés, 2013; Llena & Novella, 2018; Mena Rubio, 2012) nos hace pensar en el sentido amplio que tiene este concepto y en la pluralidad de enfoques, de caracteres y también de expectativas con las cuales lo relacionamos. Ante esta diversidad de matices, este artículo se centra en analizar las representaciones sociales, las “miradas en torno a” la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) de los actores institucionales (figuras técnicas -FT- y cargos electos -CE-) de diversos municipios españoles pertenecientes a redes que promueven esta participación, en concreto, la red de UNICEF *Ciudades Amigas de la Infancia* (CAI.UNICEF) y la *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras* (AICE).

1.1. Las “miradas en torno a” como analogía del concepto de representación social

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici puede resultar útil para analizar marcos referenciales o “miradas en torno a”. Dicha teoría tiene sus orígenes en las diferencias que Durkheim (1898) estableció entre las representaciones individuales y colectivas, siendo las segundas una suerte de conciencia compartida que desbordaba a los individuos y que podía observarse en productos culturales tales como los mitos, las religiones y las creencias (Mora, 2002). Este concepto de representación colectiva de Durkheim fue conmutado por Moscovici por el de representaciones sociales en 1961 (Perera Pérez, 2003).

Las representaciones sociales pueden ser definidas como “entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana” (Materán, 2008, p. 245), siendo una combinación de “opiniones, actitudes, creencias, informaciones

y conocimientos” (Perera Pérez, 2003, p. 22). Dichas representaciones son una agregación, más o menos rigurosa, de imágenes, creencias, concepciones y demás elementos que coadyuvan a dar significado al mundo que nos rodea y los elementos que lo componen, y se vinculan de manera insoslayable a un conocimiento que solo es pertinente bajo unas condiciones sociales, históricas y culturales determinadas (Marková, 2003, 2017). En otras palabras, la manera en que damos sentido a nuestro cosmos está supeditada a nuestras experiencias de vida en el contexto histórico, social y cultural en que esta transcurre.

Moscovici (1988), en Piña *et al.* (2020), discrimina entre tres tipos de representaciones sociales: i) *representaciones hegemónicas*, compartidas por la mayoría; ii) *representaciones emancipadas*, compartidas por colectivos determinados, y iii) *representaciones polémicas*, esto es, controvertidas y alejadas de las de carácter hegemónico. Dicha teoría es útil para el análisis de lo que hemos venido a llamar “miradas en torno a”, ya que, de acuerdo con lo manifestado por Rouquette (2010): i) articula las representaciones individuales de carácter intersubjetivo en los planos de la cognición, la comunicación y la sociabilidad; ii) permite analizar cómo se estructura, de manera organizada, el pensamiento social; y iii) metodológicamente permite aproximarse al fenómeno objeto de estudio desde diferentes perspectivas y disciplinas.

1.2. El concepto de participación y sus significados

Las diferentes aproximaciones al concepto de participación coinciden en señalar que se trata de un término polisémico, incluso un “significante vacío” (Parejo Llanos, 2016) que forma parte de proyectos y discursos con contenidos distintos e incluso opuestos. Tiene, por tanto, diversas acepciones y su significado no es unívoco. Una revisión del uso del término permite identificar un variado número de formas, tipos, grados, niveles o ámbitos de participación (Fernández de los Ríos, 2021) lo que lo convierte en un concepto que conviene presentar matizando su alcance y orientación axiológica: participar tomando parte en qué y con qué finalidad.

Nuestro interés en torno a la participación de la infancia no se limita a conocer mejor las miradas, o representaciones sociales, que sobre la misma tienen los CE y FT que actúan como informantes. Además, queremos describir y comprender la participación de NNA para poder fomentar una cultura de participación de la infancia en función de una determinada concepción de la educación y de la sociedad. El fomento de la participación

no puede ser ajeno a la concepción que tengamos sobre la educación y el modelo de sociedad que estimamos ideal.

Apostamos por un fomento de la cultura de la participación de NNA orientado a la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora (Mata *et al.*, 2013) en el marco de una sociedad democrática e inclusiva. Nos situamos en la perspectiva de una educación democrática en valores que concibe la participación como el medio que permite la vivencia de experiencias de vida que fomentan la posibilidad de ser parte, tener parte y tomar parte de una comunidad (Mata, 2017) no como simple usuaria de derechos y deberes, sino como protagonista en la construcción de la misma.

Una de las dimensiones de análisis para poder describir y comprender la participación de NNA en los municipios se vincula a las razones por las cuales se fomenta tal participación. Estas razones pueden categorizarse en: i) *la razón jurídica* –la participación es un derecho fundamental–, ii) *la razón pragmática* –la participación supone una mejora en los ámbitos en los que se produce–, iii) *la razón educativa* –mediante la participación se potencia el desarrollo de competencias ciudadanas– (Novella y Trilla, 2014), y también iv) *la razón político-inclusiva* –ejercicio político como ciudadano de pleno derecho sin importar la condición–.

En línea con lo anterior, conviene tener en cuenta una escala de diferentes niveles de participación que permita proponer acciones que fomenten una participación de NNA que comporten progresivamente grados de emancipación y transformación del entorno para su mejora democrática e inclusiva. Es decir, capacidad reflexiva, pensamiento crítico, capacidad de autorregulación, sentido de pertenencia y competencias orientadas a la acción sobre su entorno que conduzcan a la transformación y mejora de sus contextos o espacios de vida y convivencia.

De las diferentes tipologías de participación existentes, la propuesta de participación social de NNA formulada por Trilla y Novella (2001) y la que refleja la escalera de la participación infantil y juvenil de Roger Hart (1992) adaptada de Sherry Arnstein (1969) son las que ofrecen un conjunto de categorías más acordes con el carácter progresivo que proponemos.

Analizar las miradas de CE y FT desde los cuatro tipos de participación de Trilla y Novella y los cinco grados de participación de Hart nos puede ofrecer una buena categorización de las mismas. Se trata de identificarlas en base a si son percepciones de participación *simple* –NNA como espectadores, ejecutantes pasivos o usuarios–, *consultiva* –NNA dan su opinión, proponen

o valoran-, *proyectiva* -NNA como agentes activos que desarrollan un proyecto- o *metaparticipación* -NNA como vindicadores y/o generadores de nuevos espacios participativos- (Trilla y Novella, 2001) y en función del grado de información, consulta, iniciativa y dirección que se atribuye a la infancia y a las personas adultas en la dinámica participativa.

De los ocho grados de la escalera de participación infantil y juvenil de Hart (1992) descartamos los tres primeros por tratarse de grados de no participación: manipulación, decoración y participación simbólica. En cambio, los cinco siguientes nos permiten valorar el grado de reconocimiento de agencia que se atribuye a NNA. En el primer nivel, se informa a NNA de una iniciativa que no han iniciado ni lideran, pero de la que forman parte. En el segundo, además de informada es consultada y, aunque esté diseñada por personas adultas, se consideran las opiniones de NNA. En el tercero, lo inician las personas adultas pero las decisiones son compartidas con NNA y las acciones se deciden conjuntamente. En el cuarto, es iniciada y dirigida por NNA. Y en el quinto es iniciada por NNA y compartida con personas adultas a iniciativa de NNA.

1.3. Participación ciudadana y/o participación de la infancia

Otro de los elementos fundamentales, además de conocer cómo los informantes conceptualizan la participación de NNA, sus razones y sus formas, es el análisis de sus representaciones en torno a las convergencias y divergencias entre la participación ciudadana y la participación de NNA: ¿consideran que es una misma cosa o, por el contrario, consideran que son modelos de participación con connotaciones distintas al tratarse de colectivos -adulto e infantil y adolescente- diferentes?

De las diversas conceptualizaciones que se dan en torno al concepto de ciudadanía, coincidimos con la enunciada por Ramírez Pavelic y Contreras Salinas (2014), para quienes se trata de “una práctica que cobra sentido en un espacio donde las personas se organizan en torno a su actuar y hablar juntas, acción que se sustenta en la pluralidad/diversidad fruto de las singulares condicionantes de cada uno” (p. 98). Este principio de ciudadanía a la que podríamos llamar crítica, activa e inclusiva no siempre tiene en cuenta a los colectivos infantil y adolescente. Lister (2007) advierte de dos tendencias dominantes en el debate sobre la ciudadanía de NNA. La primera consiste en vincular ciudadanía con adultez y considerar a NNA como “ciudadanos en espera” o “ciudadanos en proceso de formación”. La segunda tendencia

es la que mantiene que NNA son ciudadanos del presente, esto es, actores sociales con “agencia y diferentes grados de competencia” (p. 697).

Superar las representaciones sobre la infancia de “semi-ciudadanía” es una senda cuyo final aún no se ha alcanzado. A pesar de que la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (United Nations Commission on Human Rights, 1990) reconoce los derechos políticos de la infancia, esto es, el derecho a la participación, las relaciones intergeneracionales entre personas adultas y NNA todavía se definen por posicionar a los segundos como un colectivo minoritario o minorizado de inferior estatus social (Qvortrup, 1987). Esta mirada condiciona el reconocimiento de NNA como ciudadanía de pleno derecho, lo cual tiene un impacto en cómo se representará, promoverá o facilitará su participación.

Si tenemos en cuenta que la participación en los municipios es fundamental ya que son los espacios de articulación y consolidación de procesos democráticos, y de que la participación ciudadana es el medio para el desarrollo de “políticas inclusivas y sensibles a las demandas ciudadanas” (Ravetllat Ballesté & Sanabria Moudelle, 2016, p. 87), el no reconocimiento de la ciudadanía de NNA conlleva a la no aceptación de la pluralidad y diversidad de actores que conforman el tejido social. Podríamos concluir que la mirada adulta, o adulto-céntrica, podrá ser catalizadora u obstructora de una participación auténtica de NNA.

2. Justificación y objetivos

Explorar la representación social de los actores institucionales, la “mirada en torno a” que las FT y CE tienen sobre la participación de NNA en sus municipios, nos permite conocer cómo se posicionan estos actores clave ante la práctica y promoción de la participación infantil. En concreto nos proponemos los siguientes objetivos:

- Explorar los marcos referenciales, esto es, los referentes conceptuales sobre la participación de NNA en las políticas municipales, desde la doble mirada de FT y CE.
- Conocer los enfoques, perspectivas y/o definiciones de la participación de NNA en las políticas de participación de los municipios.

Para ello, en el marco de una investigación más extensa sobre la participación de la infancia y la adolescencia en el municipio, se analizan las respuestas de CE y FT al cuestionario realizado en la primera fase del proyecto. En concreto, enfocamos el análisis en torno a cuatro indicadores: primero, conocer las razones por las que impulsar dicha participación desde el punto de vista de

estos agentes clave; segundo, conocer las características que CE atribuyen a la participación de NNA que se pone en práctica en sus municipios; tercero, conocer cómo se entiende la participación de NNA desde la administración local en opinión de FT; y, por último, examinar las semejanzas y diferencias que perciben las FT en relación a los conceptos de participación ciudadana y participación de NNA.

3. Metodología

3.1. Método

Este artículo se sitúa en la primera fase del proyecto “Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza” (RTI2018-098821-B-I00), cuya finalidad es la de analizar el estado de la participación de NNA en los 386 municipios miembros de las redes CAI.UNICEF y AICE.

Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de encuesta auto administrada (Díaz de Rada, 2012) con valor exploratorio y diagnóstico. Han participado un total de 191 FT y 88 CE provenientes de 179 municipios de ambas redes. El 35,8% de los municipios participantes es miembro de la red CAI.UNICEF -121 municipios-, y el 24,2 % es miembro de AICE -93 municipios-. El 12 % restante pertenece a otras redes nacionales relacionadas con la participación infantil. El muestreo fue bietápico por conglomerados con selección de las unidades primarias de muestreo -los municipios- por accesibilidad, y de las unidades últimas -los individuos- por rutas no aleatorias y también por accesibilidad.

3.2. Instrumento

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario, «Infancia y Participación», en dos formas paralelas para los dos colectivos participantes (FT y CE). El cuestionario fue diseñado por el equipo de investigación con la participación de la coordinación de CAI.UNICEF y AICE. Posterior a su construcción se validó el instrumento en un proceso interno y participativo con los referentes de las dos redes de municipios y los miembros del equipo de investigación. Posterior a esta primera validación interna, se llevo a cabo un estudio piloto con 15 referentes municipales para identificar y resolver cuestiones de interpretación. Ambas versiones de los cuestionarios, la de FT y la de CE, se organizaron por secciones, adaptadas a las características propias de cada colectivo.

El presente artículo se centra en la sección 2 “Miradas en torno a la participación de la infancia y la adolescencia”, en concreto, en las sub-secciones acordes con los objetivos de este trabajo:

- Subsección 2.2: con el objetivo de conocer y valorar las razones por las que se promueve la participación de NNA en cada municipio, se analizan las preguntas, comunes a las dos formas paralelas del cuestionario (FT y CE), en las que se pedía (i) que valoraran del 1 al 5 (1 la menos relevante y 5 la más relevante) cada una de las cuatro razones para promover la participación (jurídica, pragmática, educativa y político-inclusiva) y (ii) que añadieran cualquier razón adicional que quisieran aportar.
- Subsección 2.3: para que mostraran las características de la participación de NNA en cada municipio se le pidió a los CE que ordenaran por orden de prioridad el tipo de participación que se da en su municipio entre las cuatro alternativas que se les facilitaban; simple, consultiva, proyectiva o metaparticipativa. Mientras que a las FT se les formuló una pregunta abierta en la que se les pedía que describieran cómo consideran que entiende la participación la administración local para la que trabajan.
- Subsección 2.4: por último, con la finalidad de analizar las semejanzas y diferencias entre la participación ciudadana y la participación de NNA, se preguntó sólo a las FT (i) si creen que hay diferencia entre estos dos conceptos (pregunta dicotómica sí/no) y (ii) en el caso de respuesta afirmativa se les pedía que las especificaran y describieran brevemente.

3.3. Análisis

El análisis de las preguntas de respuesta cerrada se ha realizado mediante estadística descriptiva, mientras que para las preguntas de respuesta abierta se ha combinado la categorización teórica con la emergente; cada una de las respuestas se ha dividido en unidades de significado que se han agrupado siguiendo categorías emanadas del marco teórico tanto para las razones (jurídica, pragmática, educativa y político-inclusiva) como para los tipos de participación (simple, consultiva, proyectiva y metaparticipativa) lo que permite relacionarlas directamente con las preguntas de respuesta cerrada y el análisis estadístico. También se han utilizado categorías emergentes lo que ha permitido dar profundidad y aportar matices al análisis de categorización teórica.

4. Resultados

4.1. Razones por las que se impulsa la participación de NNA para CE y FT

Todas las medias de los resultados del cuestionario para las cuatro razones por las que se impulsa la participación son superiores a 4,5. Tanto la razón jurídica, la razón pragmática, la razón educativa y la razón político-inclusiva son consideradas muy importantes por ambos colectivos. De hecho,

la curva de las medias es muy similar (con puntuaciones algo superiores en CE) excepto para la participación como ejercicio político que es la segunda razón en importancia para los CE mientras que las FT la colocan en último lugar. Si no fuera por esta variable las razones estarían colocadas en el mismo orden para los dos colectivos: la primera, la razón jurídica; la segunda, la educativa; y la tercera, la pragmática. La posición de la razón político-inclusiva altera este orden tal y como observamos en el Gráfico 1.

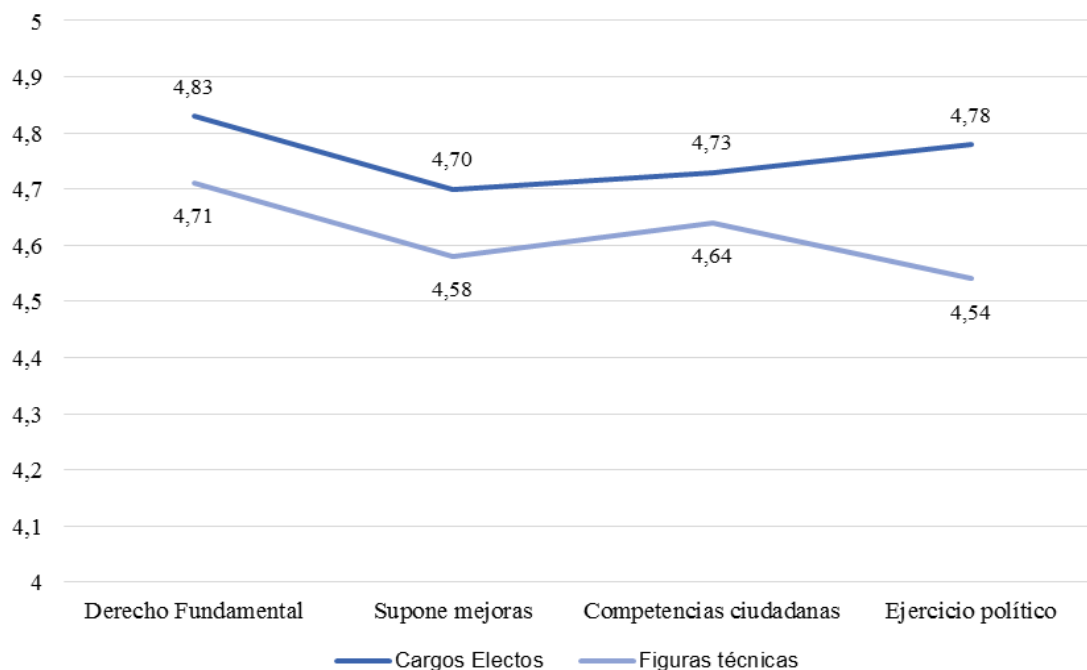


Gráfico 1. Puntuaciones medias de las razones más relevantes seleccionadas por figuras técnicas y cargos electos siendo 1 la puntuación de menos relevancia y 5 la de mayor. (Novella y Sabariego, 2020)

Por su parte, las respuestas a la pregunta abierta sobre “otras razones” pueden agruparse mayoritariamente dentro de estas mismas cuatro, permitiendo profundizar en los significados concretos que se da a cada una de ellas, así como discriminar las razones que han requerido mayor concreción. En relación a esto es interesante señalar que la razón jurídica es la que muestra menos comentarios a pesar de ser la primera razón para ambos colectivos, mientras que el mayor número de aclaraciones adicionales aparecen relacionadas con la razón que cada uno puntuó en segundo lugar: la razón político-inclusiva y la razón educativa para CE y FT respectivamente.

Entrando en el contenido de las respuestas y empezando por las menos numerosas, encontramos que los CE reafirman que la participación es “un derecho de la infancia” (CE55) en cuanto a la razón jurídica. En la pragmática hablan de

garantizar el futuro del municipio y de su potencial innovador y transformador. Para la educativa mencionan que desarrolla capacidades personales y consideran la participación parte del proceso educativo de NNA. De la razón político-inclusiva hay mayor número de respuestas, concretamente se afirma que la participación garantiza el derecho a opinar y permite conocer las necesidades e inquietudes de NNA para adaptar sus políticas. Además, aumenta la calidad democrática y logra un municipio más inclusivo e integrador, favoreciendo la cohesión social al crear sentido cívico y de pertenencia y “redes de colectividad y diversidad con valores compartidos” (CE81). Por último, como razones adicionales mencionan que la participación permite repensar lógicas organizativas y relacionales, además de reconocer como razón instrumental que es un requisito para integrarse en la red CAI.UNICEF.

En cuanto a las respuestas de las FT, para la razón jurídica mencionan que la participación de NNA sirve para avanzar en sus derechos y ejercerlos desde el presente. Sobre la pragmática informan que la participación produce mejoras tanto para NNA como para toda la ciudadanía, señalando en concreto la sostenibilidad, la cooperación, la diversidad cultural, la salud, la seguridad y “una ciudad promotora de cuidados” (FT15), aunque advierten que, para que la participación produzca cualquier tipo de mejora, se requiere voluntad política real. En la político-inclusiva encontramos similitudes con CE, se nombran también la inclusión y cohesión social, los valores de convivencia y civismo, el sentimiento de pertenencia al municipio, el encuentro y la creación de redes de individuos y colectivos. Incluyen además que “la participación es la forma práctica de llevar a cabo la democracia” (FT42), que reconoce como ciudadanía activa a NNA entendiendo la participación como un ejercicio de responsabilidad y compromiso ciudadano. De la educativa, la razón con más comentarios en este colectivo, se centra en considerar que el inicio temprano es valioso, dado el carácter educativo de la participación y que a participar se aprende participando. También mencionan que supone un enriquecimiento cultural y social y favorece el desarrollo de competencias ciudadanas. Entre dichas competencias especifican que desarrolla

la responsabilidad, la autonomía, la proactividad, la colaboración, la solidaridad y el trabajo en equipo, así como los valores y las habilidades sociales. Además, se evidencia cierta tensión entre la idea de ciudadano del presente y del futuro en algunas respuestas, un ejemplo sería: “porque es poner fundamentos para la participación en la etapa adulta” (FT149). Por último, entre las razones adicionales que alegan las FT, se mencionan también argumentos de carácter instrumental como que los proyectos son mejor recibidos, que proyecta una imagen positiva de los políticos y, al igual que los CE, que es un requisito para formar parte de la red de CAI.UNICEF. Pero la razón que emerge con fuerza, con un número de respuestas similar al de la razón educativa, es que la participación es una forma de dar voz y, de esta manera, “brindar un papel protagónico de la infancia y adolescencia” (FT4).

4.2. Cómo caracterizarían los CE la participación de NNA en las políticas municipales

Para conocer cómo representan los CE la participación de NNA en las políticas municipales, se les pidió que ordenaran los cuatro tipos de participación según lo que se da en su municipio, siendo la primera posición la de mayor prioridad y pudiendo dejar opciones sin ordenar.

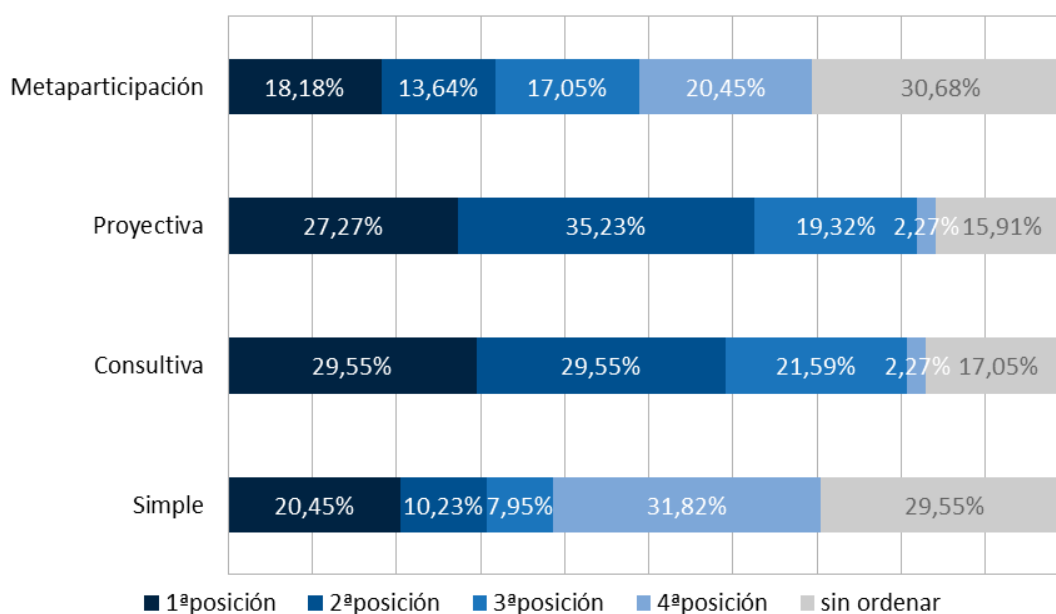


Gráfico 2. Orden de prioridad de los tipos de participación de NNA en las políticas municipales según CE.

En una visión general de los resultados (Gráfico 2) apreciamos que existe un cierto equilibrio entre las tipologías intermedias: *proyectiva* y *consultiva*, que se sitúan en primer y segundo lugar (84.09 % y 82.95 % respectivamente) atendiendo

al porcentaje de veces que han sido ordenadas en alguna posición. Sin embargo, al analizarlas considerando dichas posiciones, la participación consultiva se ha elegido más veces en primer lugar (29,55 %), mientras que la proyectiva se ordena

más veces como segunda opción (35,23 %). Para los CE la participación de NNA que se desarrolla en su municipio es tanto aquella que les da voz y valora sus propuestas, como esa otra que implica una mayor actividad y presencia de NNA en la organización y ejecución de los proyectos.

Por su parte, los dos modelos más extremos: *simple* y *metaparticipativa*, se colocan en tercer y cuarto lugar en términos generales (70,45 % y 69,32 % respectivamente), aunque, si atendemos a las posiciones, es la participación simple la que se ordena más veces en último lugar (31,82 %), mientras que la metaparticipativa, que no es la opción más elegida en ninguna de las posiciones, ha sido más veces seleccionada en cuarto lugar (20,45 %) que en otras posiciones.

Finalmente, no parece insignificante el elevado número de respuestas sin ordenar que afecta a todas las opciones, especialmente a la *simple* y *metaparticipativa*. Estas altas tasas pueden tener su explicación en el desconocimiento del modelo de participación que se practica en su municipio, lo que les lleva, por tanto, a omitir su puntuación.

4.3. Cómo consideran las FT que entiende la administración la participación de NNA

Si a CE se les pedía que identificaran el modelo de participación, a las FT se les propuso una pregunta abierta para que expresaran cómo perciben la participación de NNA desde la administración. Hay que decir que hubo un alto grado de respuestas ya que dos terceras partes de los encuestados contestó a esta pregunta (127, el 66,8 %). Las respuestas señalan distintos aspectos según lo que cada FT quiso enfatizar y, entre ellas, algunas están relacionadas con los tipos de participación del modelo utilizado en la pregunta del apartado anterior (Trilla & Novella, 2001), o de modelos con algunos elementos similares (Hart, 1992) y otras vinculadas con las razones para impulsar la participación descritas en el primer apartado de resultados.

No nos vamos a detener en las respuestas que se apoyan en las razones, pues las mismas solo vienen a reforzar lo que ya hemos mencionado previamente, un ejemplo sería: “[la entiende] como una necesidad, un derecho que enriquece y transforma la ciudad y facilita el aprendizaje de la democracia y la participación en los niños y niñas” (FT57); sin embargo, sí que hay que mencionar que la razón jurídica es la que cuenta con más respuestas en este estrato, al contrario de lo que pasaba en la respuesta abierta sobre las razones, pero en consonancia con los resultados de las valoraciones (gráfico 1).

Entre aquellas respuestas que hacen referencia a tipos de participación, pocos son los que

utilizan la terminología concreta de alguno de los modelos, aunque sí mencionan aspectos clave de estos. Podemos afirmar que las FT son menos optimistas que los CE ya que no ponen al mismo nivel la participación consultiva y la proyectiva atendiendo al número de respuestas. Un amplio grupo de FT opinan que la administración entiende la participación de manera consultiva, lo que no significa que la consideren negativamente, ya que va en la línea de la razón de dar voz a los NNA que emergió para estos informantes. Así, muchas respuestas hablan de entender la participación como una forma de conocer el punto de vista y la opinión de NNA, una forma de “*expresión del derecho de los NNA a ser oídos y escuchados*” (FT80), es decir, una población informada y consultada según la escala de Hart (1992).

Encontramos, en menor medida, comentarios que suben un peldaño en el tipo de participación y opinan que la administración entiende la participación “*como un mecanismo y una oportunidad de incorporar a los niños y niñas en los mecanismos de decisión y organización en el ámbito municipal*” (FT12). Aparece así el elemento proyectivo, entendiendo que esta capacidad de decidir está presente “*durante todo el proceso en cuanto a planificación, ejecución y evaluación*” (FT90). Lo que no encontramos, coincidiendo con la menor valoración dada por CE, son alusiones al elemento metaparticipativo ni al simple. En cualquier caso, algunas respuestas sí han asociado la visión de la participación de la administración a la realización de proyectos y actividades de ocio y tiempo libre, sin referirse a ningún tipo de consulta o toma de decisiones, lo que podría entenderse como una participación simple.

Hay que señalar también, con respecto a los tipos de participación, que entre las críticas encontramos varias que hacen alusión a una participación simbólica, de forma que los espacios de participación son un mero trámite que permite decir que existe este espacio y cumplir la normativa: “*ve como positivo el tener un consejo de infancia y adolescencia que represente a los niños y niñas de nuestro municipio pero es un instrumento que no hace una participación real*” (FT129). Otras críticas aluden a la falta de presupuesto, de recursos materiales o de espacios y tiempos adecuados: “*considero que aún no se entiende que la participación es un proceso y como tal requiere de unos tiempos y unos espacios determinados*” (FT122). Se critica también una visión limitada de la participación de NNA que no la tiene en cuenta de manera global y estratégica en el municipio, relacionado con la persistencia de visiones adulto-céntricas que minusvaloran la participación infantil, recluyéndola en determinados espacios y

roles: “desde el propio departamento nos parece esencial que los NNA sean partícipes como ciudadanos de pleno derecho, sin embargo desde la administración el papel se diluye como hij@s de y escolares” (FT71).

4.4. Convergencia y divergencias entre la participación ciudadana y la de NNA para las FT

Participación ciudadana y participación de NNA son conceptos afines pero impregnados de matices diferentes. En torno a estos dos modelos de participación, las FT han mostrado cuáles son, desde su punto de vista, las diferencias más significativas, aportando en algunos casos, también, elementos que tienen en común. Un ejemplo sería: “El concepto es el mismo y también se puede compartir evidentemente espacios con personas adultas...ambas es la misma participación, infancia y adolescencia son ciudadanos/as, desde mi punto de vista” (FT134).

Ante la pregunta dicotómica que se plantea en relación a si encuentran diferencias entre la participación ciudadana y la participación de NNA, el 67,02 % encuentra singularidades en cada una de estas muestras de participación (Gráfico 3).

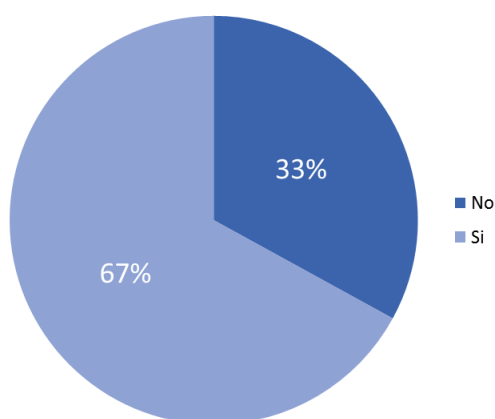


Gráfico 3. Existen diferencias entre la participación ciudadana y la participación de NNA.

Además, a partir de las respuestas abiertas se desprende que el concepto de participación tiene matices distintos en función de quién la ejerce o a quién va referida y, por tanto, sus características van a depender de los actores y de los escenarios en los que se produzca. De las respuestas de las FT se deducen los siguientes:

- La primera gran diferencia radica en quién/es son sus protagonistas y en la imagen que

proyectan. En este sentido, la participación de NNA puede alcanzar un lugar secundario por ser el menor quien forma parte del mismo. A ellos se les sigue considerando como la población más débil y vulnerable, lo cual atribuye ciertas diferencias a ambas modalidades de participación. Mientras que la participación ciudadana tiene una voz más consolidada, sin embargo, a NNA se les escucha en un segundo plano. “A los niños y niñas se les sigue considerando la parte inocente de la sociedad” (FT185). Por tanto, a pesar de los esfuerzos y del trabajo que se viene realizando, aún, en la infancia, la participación no se desarrolla en toda su plenitud. “Creo que aún encontramos reticencias y no se le da el mismo valor y/o importancia a la participación infantil que a la adulta” (FT135).

- El segundo elemento que las distingue se centra en el órgano colaborador y de apoyo a la gestión. Concretamente, en la participación de niños, niñas y adolescentes, el Consejo municipal de Infancia es responsable en la toma de decisiones, además de guiar y unificar las tareas que involucran a NNA del municipio. Dicho Consejo se convierte en un medio para hacer visible la participación, sin embargo, en la participación ciudadana, los representantes tienen, preferentemente, una voz política. Se reconoce que: “Se le da más importancia a la participación ciudadana porque el segmento de población tiene derecho a voto” (FT34)
- En tercer lugar, buena parte de esas diferencias tienen que ver con los objetivos que persiguen una y otra, con la espontaneidad de quien la ejerce, con el carácter más educativo o social de la ciudadanía que la practica o con el mayor o menor acompañamiento que requiere este proceso. En cualquier caso, cambia el orden de prioridades en una y otra.
- Y finalmente, si miramos hacia las aportaciones económicas, tanto la participación ciudadana como la participación de NNA necesitan tener sus propias partidas presupuestarias. En el ámbito municipal existe transferencia de una hacia la otra. Tal como señalan algunos técnicos: “Los recursos y comisiones son diferentes... se necesitaría un aspecto más transversal” (FT25)

En la Tabla 1 mostramos semejanzas y diferencias, así como fortalezas y también debilidades de cada uno de estos modelos de participación, a la luz de las respuestas emitidas por las FT.

Tabla 1. Dos modelos de participación: encuentros y desencuentros

Participación ciudadana	Participación de la infancia y la adolescencia
La información que tiene la ciudadanía sobre este modelo es amplia	Hay mayor desconocimiento de qué es y para qué sirve
Existe una mayor dispersión en el ejercicio práctico de la participación	La actividad práctica se concentra, preferentemente, a través del <i>Consejo Municipal de Infancia</i>
Su modelo presenta más autonomía	Es un modelo más dependiente y más estructurado
Es considerada como una acción más madura, experimentada y responsable	Se identifica con una actividad más vinculada a lo lúdico
Lleva implícito un carácter más universal	Tiene un carácter más específico en función de a quién va dirigido
Más arraigada, más desarrollada en el tiempo	Más moderna o actual y, por tanto, acumula menos experiencia
Muy vinculada a movimientos vecinales y de otro tipo	Más espontánea
Más rígido para su ejecución	Más adaptable a sus protagonistas, a sus realidades
Incluye un matiz más social, con el que se construye el ciudadano	Incluye un matiz más educativo, con la intención de construir ciudadanía
Existe menos acompañamiento en este proceso	Hay más acompañamiento en este proceso
Las decisiones están más dirigidas (muy vinculadas con motivos políticos)	Hay mayor sinceridad avalada por la libertad de NNA
Se encuentra muy influenciada por los votos	No acaba o no se traduce en votos; no les condiciona
Asume y comprende informaciones más genéricas	Requiere de un enfoque más didáctico entre otras cosas porque se dirige a una población con edades más pequeñas que necesita claridad y comprensión
Sus valoraciones tienen mucho de opinión	Se construye, preferentemente, con la elaboración de proyectos
Hay mayor visibilidad de sus objetivos	Tiene menos visibilidad
El objetivo no se reduce a la educación de ese valor	Se le da más importancia a formar para participar o a educar en ese valor
Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de las FT.	

5. Discusión y conclusiones

Siguiendo la terminología de Moscovici (1988), en Piña *et al.* (2020), podemos decir que entre las razones expuestas por CE y FT nos encontramos representaciones sociales emancipadas, es decir, que surgen y comparten los miembros de cada uno de los colectivos, como son la razón educativa para las FT y la política-inclusiva para los CE. De igual manera, y atendiendo a los diversos puntos de vista, podemos decir que la forma en que cada colectivo caracteriza el tipo de participación que se da en su municipio forma parte de una

representación social polémica, los CE tienen una visión más positiva mientras que las FT aprecian niveles más bajos de participación en las prácticas promovidas desde las administraciones locales. Sin embargo, llama la atención la emergencia de la razón jurídica como una representación social hegemónica, es decir, aceptada y compartida por la mayoría de los agentes institucionales. La participación como derecho forma parte del sentido común de las personas implicadas en la participación de NNA. Dado que los municipios que han colaborado en el estudio forman parte de redes internacionales que promueven la participación

de NNA y que comparten en su discurso este fundamento de derecho, parece que dicho discurso ha permeado a los actores locales.

Desde aquí apreciamos que la incorporación y el acompañamiento de dichas redes se convierte en un facilitador para el desarrollo y asimilación de representaciones sociales comunes que, además, sirven para promocionar y desarrollar una participación de NNA a nivel local que de otro modo no se hubiera desarrollado con la misma intensidad. Ahora bien, este relato compartido puede llevar un riesgo asociado si se entiende sólo como un requisito que cumplir para el reconocimiento que otorgan dichas redes, perdiendo, de esta forma, el sentido profundo de la participación real y derivando en prácticas simbólicas con poco o nulo poder transformador. Esta circunstancia puede llevar a la creación de espacios estandarizados que perderían su sentido así como parte de la capacidad de agencia de los actores locales en el ejercicio de una participación propia de cada contexto.

Por otra parte, las diferencias que encontramos entre la participación ciudadana y la participación de NNA nos hacen vislumbrar que quizá se está equivocando el camino. Parece que la participación ciudadana se proyecta como el modelo original de participación y a la participación de la infancia y la adolescencia se la considera como un subconjunto de aquella. Podríamos atrevernos a afirmar que el hecho de que NNA no sean electorado potencial tiene un impacto desvalorizador en la representación de su ejercicio como ciudadanía activa y participativa. Este no reconocimiento de la ciudadanía de NNA conlleva a la no aceptación de la pluralidad y diversidad de actores que conforman el tejido social de los municipios. En este caso, no solo tenemos que hablar de un visión adulto-céntrica de la participación, sino directamente de una discriminación asociada a la edad. Aunque los NNA no pueden votar por su condición de “menores”, sin embargo, sus intereses, voces y acciones deberían tener la misma consideración que la de cualquier otro colectivo. Por tanto, el carácter inclusivo de la participación de NNA como ciudadanía sustantiva se desmorona al percibir diferencias entre la participación ciudadana y la participación de los colectivos infantil y adolescente.

Entendemos que hay otro camino si consideramos el espacio público como un espacio de relación e interacción entre distintas personas y colectivos, independientemente de su género, origen, edad o cualquier otro elemento de diferenciación, donde además las relaciones puedan ser construidas desde voces compartidas que posibiliten la acción de todas y todos por igual.

Precisamente, la razón educativa esgrimida por las FT puede ser un elemento facilitador para la construcción de estas relaciones creativas, enriquecedoras y transformadoras, pero si se la entiende como característica común de todo espacio de participación y todo agente implicado en él, independientemente de su edad. La participación de NNA nos recuerda que “las personas aprenden a participar participando” (Pateman 2012, p. 20), quizá podamos aprender a participar juntos, precisamente *participando juntos*, en vez de hacerlo en espacios segregados, y, de esta forma, ir aprendiendo simultáneamente a construir espacios realmente inclusivos y participativos.

Realmente, a partir de este estudio nos hemos podido acercar al concepto de representación social desde sus distintos perfiles, al valor que adquieren los modelos de participación de NNA en el ámbito municipal, a las razones que guían este proceso en cada entorno, a conocer sus debilidades y fortalezas, además de la implicación que tienen los CE y las FT en muchos de nuestros municipios, sin embargo, a pesar de no haber sido un tema ampliamente investigado en nuestro país, sí encontramos cierta consonancia entre los estudios publicados, en los cuales se menciona el valor que tiene el trabajo en red entre los municipios para avanzar en proyectos comunes, en valores de participación universales y en procesos de innovación que incrementen la colaboración entre todos (Muñoz Moreno & Gairín Sallán, 2011; Novella Cámara & Sabariego Puig, 2020).

Por último, si bien este trabajo es parte de una investigación mayor y aún quedan diversas perspectivas sobre las que profundizar, sin embargo, desde un enfoque educativo, se abren nuevas líneas de estudio que pueden contribuir a mejorar la participación de NNA y que resumimos en las dos siguientes: la primera, vinculada a los modelos de educación no formal y a todas esas actividades y proyectos socioeducativos que se pueden construir en el ámbito de cada municipio y que generan una ciudad educadora. En este sentido cabría analizar cómo influyen las políticas participativas y educativas municipales en la construcción de un modelo u otro de ciudadanía y de participación, sabiendo que un municipio más educativo y participativo genera un mayor acercamiento a la realidad social y a la diversidad de cada entorno, pero en el que influye mucho el modelo de gestión política que lo sustente. Y la segunda, algo más ambiciosa, plantea la propuesta de construir lo que podríamos llamar las “Comunidades Municipales de Aprendizaje” (CMA) que llevarían en su ADN un proyecto de transformación de los entornos municipales, valorándolos como un camino para descubrir, actuar y mejorar la convivencia,

profundizando en la equidad y la justicia social, y con la participación de todas y todos, es decir, un proyecto de profundización democrática. Al fin y al cabo “se aprende y enseña democracia

haciendo la democracia” (Freire, 1997:99), quizá sea esto lo que nos recuerda y demanda, la participación de NNA.

Notas

- ¹ En este mismo número monográfico puede consultarse un artículo en el que se detalla el proceso de validación por expertos del cuestionario “Infancia y Participación” bajo el título Validación por expertos del cuestionario “infancia y participación” y la autoría de Sabariego, M; Izquierdo, A; Ruiz, A y Noguera, E.

Referencias bibliográficas

- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: Revista de Sociología*, 97, 193-223. <https://bit.ly/3cnUVxL>
- Doval, M.I. (2015). *Una mirada crítica sobre la participación en la escuela a través de Fotovoz. Estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Vigo.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302. <https://bit.ly/3cnlQc0>
- Fernández de los Ríos, J.A. (2021). *La cultura de participación del estudiantado de la Facultad de Educación- Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF. <https://bit.ly/3lPKGpo>
- Lay, S., & Montañés, M. (2013). Las Representaciones Sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Revista Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2013.0003.00006>
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children. *Theoretical Inquiries in Law*, 8, 693-718.
- Llena, A., & Novella, A.M. (Coords.) (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358-375. <https://doi.org/10.1590/198053143760>
- Mata, P. (2017). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora. In T. Aguado & P. Mata (Eds.), *Educación Intercultural* (pp. 47-70). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Mata, P., Ballesteros, B., & Padilla, M.T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 25, 49-68.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. <https://bit.ly/3cX7dMQ>
- Mena, M. (2012). Evaluamos Madrid a pie y abrimos caminos. En M. González Baragaña (Coord.), *El derecho de la infancia a la ciudad* (pp. 61-71). San Sebastián: Observatorio de la Sostenibilidad, Fundación Cristina Enea.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Muñoz Moreno, J. L., & Gairín Sallán, J. (2011). Corporaciones municipales y participación en educación. *Revista de Educación*, 356, pp. 583-605. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-052
- Novella, A.M., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. M. Novella Cámara, A. Llena Berñe, E. Noguera Pigem, M. Gómez Serra, T. Morata García, J. Trilla Bernet, I. Agud Morell y J. Cifre. *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp.13-28). Barcelona: Graó.
- Novella, A.M., & Sabariego, M. (Eds.) (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Parejo, J.L. (2016). *La participación de los estudiantes en la Universidad: políticas y estrategias para su mejora en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3tRcn3E>

- Pateman, C. (2012). Participatory democracy revisited. *Perspectives on politics*, 10 (01), 7-19. <https://doi.org/10.1017/S1537592711004877>
- Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CD Caudales CIPS. <https://bit.ly/3vTE8P>
- Piña, J.M., Sánchez-Serrano, S. y Esteban, M.B. (2020). Representaciones sociales de la política. En J. Igelmo Zaldívar y M. Rosario González (Eds.) *Participación cívica en espacios socioeducativos: Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*, 2, (pp.143-160). Salamanca: FahrenHouse. <https://bit.ly/3vQODyJ>
- Qvortrup, J. (1987). Introduction to Sociology of Childhood, *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37. <https://doi.org/10.1080/15579336.1987.11769932>
- Ramírez, M., & Contreras, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105. <https://bit.ly/3lXOF3j>
- Ravetllat, I., & Sanabria, C.P. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102. <https://bit.ly/3d6sOm7>
- Rouquette, M.L. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). *Polis*, 6(1), 133-140. <https://bit.ly/31fwqNa>
- Trilla, J., & Novella, A.M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://bit.ly/3tO74Ca>
- United Nations Commission on Human Rights (1990). *Convention on the Rights of the Child*, 7 March 1990, E/CN.4/RES/1990/74, available at: <https://bit.ly/2P38b27> [accessed 20 September 2020].

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Melero, H.S., Sánchez-Lissen, E., Esteban, M.B., & Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 47-60. DOI: 10.7179/PSRI_2021.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

HECTOR S. MELERO. E-mail: hsmelero@edu.uned.es

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ-LISSEN. E-mail: eslissen@us.es

MARTA ESTEBAN. E-mail: m.esteban@ub.edu

MIQUEL MARTÍNEZ. E-mail: miquelmartinez@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

HECTOR S. MELERO. Profesor Ayudante Doctor en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Facultad de Educación, UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural y del Grupo de Innovación Docente Co-Lab “Laboratorio Abierto y Colaborativo para la Innovación Docente”. Su actividad docente e investigadora se centra en el ámbito de la educación/pedagogía social en temas de diversidad e igualdad en educación y educación intercultural, ciudadanía y participación, aprendizaje en los movimientos sociales y métodos de investigación cualitativos y participativos. Antes de dedicarse a la investigación y la docencia universitaria trabajo más de 15 años en la intervención socioeducativa en distintos ámbitos.

Web: <http://bit.ly/hsmelero>. ORCID: 0000-0001-5282-9943. Researcher ID: B-9391-2015.

Scopus ID: 57208031336. AutoresRedalyc: 7029

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ-LISSEN. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Es miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE)- HUM 486. Su actividad docente e investigadora están vinculadas, preferentemente, al ámbito de la Educación Comparada e Internacional y a Teoría de la Educación, como materias que imparte en los Grados de Pedagogía y de Primaria, en la Facultad de Educación. Asimismo, en torno a ambas disciplinas giran sus principales publicaciones y proyectos de investigación y más concretamente, sobre temas relacionados con la formación del profesorado y con temas de infancia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0625-7996>. Dialnet ID: 329675. Researcher ID: W-1984-2018.

Scopus ID: 36777721000

MARTA ESTEBAN. Se formó inicialmente y ejerció como maestra y educadora en ocio y tiempo libre durante más una década. Ha estudiado el Máster en Investigación en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y el Máster en Educación en Valores y Ciudadanía en la Universidad de Barcelona. Actualmente es investigadora predoctoral en el programa Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Miembro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, del Grupo de Investigación en Educación Moral y del Instituto de Investigación en Educación. Colaboradora en el proyecto I+D+i Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza (RTI2018-098821-B-I00).

<https://orcid.org/0000-0002-1072-5406>.

<https://www.researchgate.net/profile/Marta-Esteban-3/research>.

MIQUEL MARTÍNEZ. Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación (GREM) de la Universidad de Barcelona. Su actividad docente e investigadora está centrada en educación en valores, ciudadanía y democracia; aprendizaje ético; educación superior y formación del profesorado. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades de España y de ámbito internacional. Fue director del programa de formación permanente del profesorado de la ciudad Barcelona Aula de Ciudadanía promovido por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona entre 2006 y 2010. También fue codirector científico del congreso Internacional de Ciudades Educadoras que se celebró en Barcelona en 2014. Es miembro del equipo de investigación del I+D+i Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza (RTI2018-098821-B-I00)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7052-203X>. Dialnet Métricas: <https://bit.ly/38PDNwo>.

Dialnet: <https://bit.ly/3aXpw1N>

**ESCENARIOS DE PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA:
OPORTUNIDADES PARA LA COPRODUCCIÓN
EN LOS MUNICIPIOS**

**CHILDREN'S PARTICIPATORY SCENARIOS: OPPORTUNITIES
FOR CO-PRODUCTION IN MUNICIPALITIES**

**CENÁRIOS PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: OPORTUNIDADES
DE CO-PRODUÇÃO NOS MUNICÍPIOS**

Ana Maria NOVELLA CÁMARA*, Tania MATEOS BLANCO**,
Ferran CRESPO TORRES* & Aitor LÓPEZ GONZÁLEZ***

*Universidad de Barcelona, **Universidad de Sevilla,

***Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 26.III.2021

Fecha de revisión: 14.IV.2021

Fecha de aceptación date: 16.VI.2021

PALABRAS CLAVE:

inclusión;
gobernanza;
participación
ciudadana;
infancia;
escenarios de
participación;
coproducción

RESUMEN: Los nuevos marcos de gobernanza requieren una ciudadanía inclusiva desde donde conceptualizar y planificar la participación local. En el caso de la infancia y la adolescencia, la participación ciudadana se desarrolla en escenarios promovidos a nivel institucional o por ellos como colectivo organizado. Estos escenarios favorecen procesos de coproducción desde acciones que inciden en la política municipal. De una parte, este trabajo persigue explorar la densidad de escenarios de participación que existen en los municipios, así como las variables que definen la existencia de uniescenarios y multiescenarios. Por otra parte, pretende caracterizar los tres escenarios de participación infantil y adolescente para la coproducción municipal. Se ha llevado a cabo un estudio de carácter exploratorio y descriptivo a partir de un muestreo bietápico por conglomerados. Para la recogida de información se ha realizado una encuesta autoadministrada en línea a 176 figuras técnicas municipales. El proceso de análisis empleado ha sido para los datos cuantitativos mediante el software estadístico SPSS V. 25 y para los datos textuales por una combinatoria de dos técnicas: análisis multidimensional mediante el software Iramuteq y un análisis de contenido. Los resultados ponen de manifiesto

CONTACTO CON LOS AUTORES

ANA MARÍA NOVELLA CÁMARA. E-mail: anovella@ub.edu

FINANCIACIÓN

Este artículo se ha desarrollado en el marco del Proyecto "Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza" (RTI2018-098821-B-I00), perteneciente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-22. Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. (<https://www.ub.edu/infanciayparticipacion>)

	<p>que los municipios con mayor densidad de escenarios de participación se caracterizan por estar más habitados, tener un mayor recorrido en políticas participativas y/o la dedicación técnica es mayor, siendo el escenario dominante el órgano municipal. La forma de participación que predomina en los tres escenarios es la consultiva, seguida de la proyectiva, identificándose las acciones que caracterizan a cada escenario. Las conclusiones evidencian la necesidad de amplificar el número de escenarios que conviven y aportan y que en estos se establezcan cinco niveles de coproducción de las infancias: sensibilización y concienciación; promoción, defensa y atención; diagnóstica; organizativa; y estratégica o macropolítica.</p>
<p>KEY WORDS: inclusion; governance; citizen participation; children; participation scenarios; co-production</p>	<p>ABSTRACT: The new governance frameworks require an inclusive citizenship from which to conceptualise and plan local participation. In the case of children and adolescents, citizen participation is developed in scenarios promoted at the institutional level or by themselves as an organised collective. These scenarios favour co-production processes through actions that have an impact on the municipal policy. On the one hand, this paper seeks to explore the density of participation scenarios that exist in municipalities, as well as the variables that define the existence of mono-scenarios and multi-scenarios. On the other hand, it aims to characterise the three scenarios of childhood and adolescent participation for municipal co-production. An exploratory and descriptive study was carried out using two-stage cluster sampling. For the collection of information, a self-administered online survey was carried out with 176 municipal technical personnel. Quantitative data were analysed using SPSS V. 25 statistical software, and textual data were analysed using a combination of two techniques: multidimensional analysis using Iramuteq software and content analysis. The results show that those municipalities with the highest density of participatory scenarios are more densely populated, have a longer history of participatory policies and/or greater technical dedication, the dominant scenario being the municipal body. The predominant form of participation in the three scenarios is consultative, followed by projective, with the actions that characterise each scenario being identified. The conclusions show the need to amplify the number of scenarios that coexist and contribute, and that in these scenarios, five levels of children's co-production are established: awareness-raising and sensitisation; promotion and defence; diagnostic; organisational; and strategic or macro-political.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: inclusão; governança; participação dos cidadãos; crianças; cenários de participação; co-produção</p>	<p>RESUMO: Os novos quadros de governação requerem uma cidadania inclusiva a partir da qual se possa conceptualizar e planear a participação local. No caso das crianças e adolescentes, a participação cidadã é desenvolvida em cenários promovidos a nível institucional ou por eles como um colectivo organizado. Estes cenários favorecem processos de co-produção a partir de acções que têm um impacto na política municipal. Por um lado, este trabalho procura explorar a densidade de cenários de participação que existem nos municípios, bem como as variáveis que definem a existência de uniscenários e multi-cenários. Por outro lado, pretende caracterizar os três cenários de participação infantil e adolescente para a co-produção municipal. Foi realizado um estudo exploratório e descritivo utilizando uma amostragem em duas fases de agrupamento. Para a recolha de informação, foi realizado um inquérito online auto-administrado com 176 figuras técnicas municipais. O processo de análise utilizado para os dados quantitativos foi por meio do software estatístico SPSS V. 25 e para os dados textuais por uma combinação de duas técnicas: análise multidimensional por meio do software Iramuteq e uma análise de conteúdo. Os resultados mostram que os municípios com maior densidade de cenários de participação são caracterizados por serem mais povoados, terem uma história mais longa de políticas participativas e/ou maior dedicação técnica, sendo o órgão municipal o cenário dominante. A forma de participação que predomina nos três cenários é consultiva, seguida de projectiva, identificando as acções que caracterizam cada cenário. As conclusões mostram a necessidade de amplificar o número de cenários que coexistem e contribuem e que são estabelecidos cinco níveis de co-produção de crianças nestes cenários: sensibilização e sensibilização; promoção, defesa e cuidados; diagnóstico; organizacional; e estratégico ou macro-político.</p>

1. Introducción

Actualmente la inclusión de la infancia en los procesos de gobernanza está adquiriendo mayor relevancia en torno a sus prácticas, experiencias y escenarios de participación. Las niñas, niños y adolescentes (en adelante, NNAs) con su acción ciudadana están modificando la mirada que las instituciones y actores sociales tienen de ellos, a la vez que aportan decisiones y acciones a la gobernanza municipal.

Para avanzar, es necesario abordar la ciudadanía infantil y adolescente, atendiendo al concepto de *ciudadanía* con una perspectiva histórica, política y social (Gil-Jaurena, Ballesteros, & Mata, 2016). En la actualidad este concepto requiere nombrarse como “*ciudadanías*”, desde lo plural, debido al carácter multidimensional, dinámico y relacional, definiéndose desde sus prácticas sociales, al vínculo de pertenencia a una comunidad en la cual se informa, interviene y participa, así como a la necesidad de democratización de

los procesos sociales (Abril, Mata & Gil-Jaurena, 2018; Ramos, 2015).

1.1. Coproducción, gobernanza y escenarios de participación de la infancia

Las ciudadanías promueven nuevos marcos de gobernanza sociopolítica (Kooiman, 2003), una gobernanza en red que desarrolle relaciones de participación horizontales entre los actores que intervienen en definir las políticas públicas (Hernández & Sánchez, 2020). Todos los actores clave participan desde la definición del problema, la toma de decisiones, su implementación e incluso en la evaluación de las políticas (Subirats, 2017). Existe un creciente interés por la gobernanza democrática desde otros modelos de co-gobernanza (Kooiman, 2003) y procesos democráticos. También emerge el modelo de la democracia participativa de carácter deliberativo e implicativo que impulsa el papel activo de la ciudadanía para la toma de decisiones políticas que afectan a sus vidas, centrados en los procesos donde se produce un aprendizaje de lo público y lo común.

Gran parte del impacto social que tienen las experiencias participativas en los municipios es resultado del empoderamiento de NNAs en el co-diseño y desarrollo de las iniciativas como práctica para el desarrollo comunitario y fortalecimiento del tejido social (Egli, 2020; Wong, Zimmerman & Parker, 2010). Estas experiencias deben fundamentarse en estructuras horizontales que tengan en cuenta los propósitos, procesos, perspectivas o espacios más amplios en los que acontece la participación (Andersson, 2017; Cahill & Dadvand, 2018). En ellas, la participación puede configurarse combinando diferentes y múltiples formas -participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación- como oportunidades para aumentar la incidencia de NNAs en su entorno (Trilla & Novella, 2001).

Por su parte, Parés (2017) advierte sobre la necesidad de definir nuevos marcos desde donde conceptualizar y planificar la participación local, proponiendo la adopción de prácticas de coproducción de políticas públicas (Needham, 2008; Pestoff, 2009; Subirats, 2017; Vaillancourt, 2011). Desde este enfoque, los poderes públicos buscan la conexión con la sociedad civil para participar en la organización de los servicios y la aportación de soluciones innovadoras tanto de una forma formal como informal (Vaillancourt, 2011). Este también facilita, una de las principales condiciones de la participación infantil, como es la necesidad de una apuesta política que les reconozca como ciudadanía activa en la transformación de la ciudad.

Las prácticas de coproducción de políticas implican diferentes relaciones entre las autoridades públicas y la ciudadanía, así como diferentes grados de participación (Pestoff, 2009). En el caso de la infancia y la adolescencia, la institución municipal promueve escenarios institucionalizados (órganos municipales y procesos participativos) y se encuentran otros escenarios liderados por NNAs. Todos ellos deben basarse en relaciones democráticas donde el protagonismo y activismo de la infancia son claves para combatir modelos paternalistas, proteccionistas o hegemónicos (Lay-Lisboa & Montañes, 2018).

En el contexto del presente estudio, estos escenarios se definen como prácticas participativas que implican a NNAs, desde diferentes formas de participación para el abordaje de temáticas de interés en el municipio, junto con otros agentes de interlocución implicados. Se proponen tres tipos de escenarios:

Escenario 1. Órganos municipales de participación infantil y adolescente

Los órganos, reciben múltiples denominaciones: Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia, Consejo Infantil Municipal, Plenario de la infancia, Consistorio Infantil o Parlamento Infantil, entre otras. Este órgano de participación ciudadana se encuentra dentro de los consejos sectoriales reconocidos, o no, por el reglamento de participación ciudadana. Tonucci (2018) impulsa los consejos infantiles con el propósito político de *“ser un órgano consultivo al servicio del alcalde y del Gobierno municipal, promovido por el propio alcalde, que pedía a los niños que le ayudaran a gobernar mejor proporcionándole su punto de vista”* (p. 22).

En ellos, NNAs se encuentran para analizar su realidad, establecer prioridades y/o articular acciones para mejorar su municipio y las condiciones de vida de la ciudadanía. Estos grupos promovidos a nivel institucional participan de forma deliberativa y proyectiva dando forma a acciones concretas de cuyo liderazgo serán responsables o corresponsables. En ocasiones, los consejos se han planteado como espacios de consulta, representación y participación a nivel local de NNAs (Ravetllat & Sanabria, 2016), pero también se considera que superan el carácter consultivo y se fundamentan en prácticas de carácter implicativo (Subirats & Parés, 2014).

Escenario 2. Experiencias de participación de carácter consultivo y proyectivo lideradas desde la administración (Procesos participativos)

Estos escenarios de participación consultiva o proyectiva se denominan, según Lansdown

(2005), iniciativas de participación o procesos participativos. Entre los que destacan diferentes iniciativas como: foros infantiles; audiencias; presupuestos participativos; consultas infantiles; mesas participativas de infancia y adolescencia; grupos de trabajo; talleres de debate; movimientos y asociaciones infantiles (De Miguel & Bretones, 2004; Expósito, 2013). En estas, las administraciones locales ofrecen oportunidades para que NNAs opinen o se impliquen en la toma de decisiones del desarrollo, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos, programas u otras actividades que tengan impacto sobre su ciudad y/o cotidianidad.

De este tipo de iniciativas derivan una serie de acciones de las que forman parte NNAs como consecuencia de la puesta en marcha de algún proyecto, programa o actividad cercana a la propia infancia y adolescencia. La sensibilización, el desarrollo de experiencias significativas o de creación de espacios de participación y la elaboración de recursos constituyen algunos ejemplos donde se materializa el resultado del propio proceso participativo (MEPSD, 2008).

Escenario 3. Experiencias de participación promovidas y lideradas por NNAs

Las experiencias de este escenario surgen de la iniciativa de NNAs, al margen de la institución municipal, que se organizan alrededor de una causa común. NNAs se articulan desde la proactividad y se organizan de forma autónoma e independiente. Estas experiencias de participación disponen del control de la acción participativa respecto a otros espacios de participación simbólica (Guillén, Sáenz, Badii & Castillo, 2009).

Es necesario evitar que esta participación autónoma y autoorganizada, central para la coproducción ciudadana, sea traducida en dinámicas participativas aisladas o desconocidas por las administraciones. Esta debe ser valorada como un espacio que, al igual que los anteriores, favorece la comunidad y el tejido social. Un carácter propositivo que fomentará la acción y afeción política y social.

En los tres escenarios descritos, la participación ha de ser liderada por NNAs y favorecer acciones transformadoras para la coproducción municipal. Estos espacios fortalecen su autonomía, seguridad y conciencia reflexiva (Gallego-Henao, 2015).

2. Justificación y objetivos

En coherencia con la exposición realizada, se articula un estudio que defiende la participación de la

infancia y la adolescencia en el ámbito municipal desde escenarios promovidos a nivel institucional y a nivel liderazgo del colectivo infantil que posibiliten el desarrollo de una ciudadanía deliberativa e implicativa. En cuanto que la coproducción implica el “hacer juntos”, es interesante indagar si el colectivo de niñas y niños dispone de diversos escenarios participativos y si en estos encuentran oportunidades para accionar transformaciones.

Los objetivos que se abordan en este estudio son:

- Explorar la densidad de escenarios de participación existentes en los municipios, así como las variables que los definen.
- Caracterizar los escenarios de participación infantil y adolescentes para las acciones de coproducción municipal.

En definitiva, este artículo apuesta por la participación implicativa de NNAs en los municipios desde la multiplicidad escénica que potencia la coproducción como elemento innovador.

2. Metodología

El estudio de carácter exploratorio y descriptivo es la primera fase de una investigación más amplia. Este se propone censar las formas de participación infantil existentes en los municipios que forman parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI) (N= 385 municipios), conocer los elementos y las prácticas que caracterizan las formas de participación identificadas y describir el ejercicio de la ciudadanía de la infancia. Uno de los elementos que se exploró fue los escenarios de participación de NNAs, censándolos y caracterizándolos.

2.1. Participantes

La muestra está constituida por 167 figuras técnicas procedentes de 142 municipios españoles. Estas figuras técnicas afirman tener uno o más de un escenario de participación infantil. Se optó por un muestreo bietápico por conglomerados, con selección de los municipios (unidades primarias de muestreo) por accesibilidad, y de los informantes (unidades últimas) por rutas no aleatorias y también por accesibilidad. La muestra seleccionada tiene un error de muestreo del $\pm 5,7\%$, considerando un intervalo de confianza del 95% y una p-q del 0,5 (considerando un muestreo probabilístico).

2.2. Instrumento

Se optó por un estudio de encuesta autoadministrada en línea (Díaz de Rada, 2021, 2012). Se elaboró una primera propuesta de cuestionario que siguió un proceso de validación lógica, a través de jueces, y empírica, aplicando el mismo a 14 figuras técnicas para valorar el contenido de las preguntas (relevancia y coherencia), y la formulación de estas (claridad y orden). El cuestionario definitivo se elaboró teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto para una mayor validez social y a partir de una validez respondente o negociación con expertos de AICE y CAI. El cuestionario administrado a las figuras técnicas se estructuró en ocho bloques temáticos, de los cuales tres de la Sección 3 corresponden a cada uno de los escenarios de participación de NNAs. Estas secciones son: a) órgano(s) municipal(es); b) experiencias de carácter consultivo y proyectivo (lideradas desde la administración local y diferentes a los órganos municipales); c) experiencias promovidas y lideradas exclusivamente por NNAs del municipio. En este mismo monográfico Sabariego, Ruíz, Izquierdo y Noguera profundizan en los criterios de validez y fiabilidad del cuestionario en el artículo “Validación por expertos del cuestionario “Infancia y participación”.

2.3. Procedimiento

Se contactó mediante correo electrónico con las figuras técnicas para invitarles a participar, informarles alrededor de las cuestiones de confidencialidad y consentimiento informado de acuerdo Ley Orgánica de Protección de Datos, LOPD (Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre), así como del compromiso del equipo de investigación. Los cuestionarios se recogieron entre marzo y setiembre

de 2020. A finales de octubre de 2020 se envió el informe de investigación a los informantes (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v6>) y, a principios de noviembre, se les invitó a una jornada de retorno de resultados para su validación y puesta en común.

3.4. Técnica de análisis de la información

Los datos de carácter cuantitativo, se analizaron mediante el software estadístico y de análisis de datos SPSS V. 25. Los datos de carácter textual, se analizaron mediante la combinatoria dos técnicas cualitativas. De una parte, se realizó un análisis multidimensional de textos mediante el método Reinert (1987) a través del software Iramuteq (De Alba, 2004; Molina, 2017; Ruiz, 2017) que permitió identificar los elementos de mayor importancia para el estudio. Mediante este programa se aplicaron dos algoritmos sobre el corpus de respuestas: a) una clasificación jerárquica descendente (CDH) que identifica los perfiles de los mundos lexicales que se caracterizan por las formas de palabras estadísticamente independientes correlacionadas entre sí, representadas mediante un dendograma; b) un análisis de similitudes (ADS) que se basa en las propiedades de conexión entre las formas y configura agrupaciones lexicales, representadas mediante una gráfica en árbol (Justo y Camargo, 2014). De otra, y tras obtener los elementos más significativos del mundo lexical, se realizó un análisis de contenido inferencial de los temas que conformaban cada uno de los perfiles. De esta forma se amplió y visibilizó con más detalle la explicación e interpretación teórica de las acciones, mostrando asimismo fragmentos de textos que ilustrasen la definición de cada uno de los perfiles. La Tabla 1 muestra el detalle de las variables analizadas.

Tabla 1. Variables y categorías de análisis

Variables	Categorías	1º Objetivo del estudio
Densidad de experiencias por escenario	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Cuantitativa
Densidad de escenarios por municipio	Uniescenario: aquellos en que todas las experiencias participativas que se dan en el municipio se articulan desde un único tipo de escenario independientemente del número de experiencias del mismo tipo que existan Multiescenario: aquellos en los que las experiencias participativas se estructuran desde la pluralidad escénica	
Dimensión del municipio	< 10.000 / 10.001 a 30.000 / 30.001 a 100.000 / >100.001 (habitantes)	
Trayectoria municipal en políticas participativas	Menos de 2 años / 3 a 5 años / 6 a 10 años / más de 10 años	
Dedicación completa de la figura técnica	Sí / No	
Variables	Categorías	2º Objetivo del estudio
Temáticas que se trabajan desde los escenarios	Cualquier tema que preocupa a los niños y niñas del municipio / Los derechos de la infancia / Convivencia y relaciones entre diferentes grupos / Temas de movilidad / Sostenibilidad, medio ambiente / Espacios de juego, ocio, actividades culturales, fiestas populares... / Espacio público / Actividades deportivas / Ciudadanía en general / Otros	Cuantitativa
Formas de participación en los escenarios	Simple / Consultiva / Proyectiva / Metaparticipativa	Textual
Acciones relevantes de cada experiencia	En escenarios de órganos municipales: Sensibilizar y concienciar / Promocionar cuestiones relevantes para la ciudadanía y el municipio / Crear caminos escolares seguros y/u otras iniciativas / Recoger y/o trasladar propuestas e ideas / Diseñar espacios y/o programas / Participar en encuentros con otros NNAs promovidos por una red.	
	En escenarios de experiencias de carácter consultivo y proyectivo lideradas desde la administración (procesos participativos): Hacer campañas de sensibilización, diseñar iniciativas / Aportar en programas, hacer propuestas para... / Participar en actividades municipales / Defender y velar por los derechos de la infancia / Tomar parte de acciones y talleres	
Agente de interlocución	Representantes municipales (técnicos o políticos) / NNAs del municipio / Propio grupo	
Fuente: Elaboración propia.		

3. Resultados

3.1. Descripción de los municipios en función de la densidad de escenarios

De los 167 (87,43 %) informantes que afirman tener experiencias de participación en sus municipios, 158 (94,61 %) mantienen que existen uno o más órganos municipales de participación en su

municipio, 50 (29,94 %) dicen liderar desde la administración experiencias participativas de carácter consultivo y proyectivo (procesos participativos) y, únicamente 28 (16,77 %) indican conocer experiencias de participación que se articulen en un escenario de participación liderado exclusivamente por NNAs. La Tabla 2 muestra el detalle del número de experiencias existentes en cada tipo de escenario participativo.

Tabla 2. Densidad de experiencias según el tipo de escenario participativo

Número de experiencias	Tipo de escenario participativo					
	Órganos municipales		Procesos participativos		Liderados por NNA	
	n=158	%	n=50	%	n=28	%
1	98	62,03 %	18	34,62 %	18	64,29 %
2	40	25,32 %	13	25,00 %	3	10,71 %
3	15	9,49 %	9	17,31 %	5	17,86 %
4	3	1,90 %	7	13,46 %	0	0,00 %
5	2	1,27 %	5	9,62 %	2	7,14 %
Total	245		124		49	

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS.V.25.

Como se observa en la Tabla 2, en caso de articularse la participación mediante escenarios orgánicos, esta deviene mayoritariamente desde una única experiencia (62,03%). La misma analogía se observa en los escenarios liderados exclusivamente por NNAs con un 64,29 %. En cambio, los procesos participativos muestran mayor heterogeneidad y, pese a ser la opción mayoritaria, solamente el 34,62 % de las figuras técnicas afirman desarrollar un único proceso participativo frente al 65,38 % que corresponde a 2 o más experiencias de proceso.

Hasta ahora los datos presentados muestran la densidad de experiencias según el tipo de escenario participativo en el que se desarrollan. Dado que es relevante la multiplicidad y pluralidad de prácticas y expresiones de la participación, se han considerado dos categorías para proseguir con el análisis: los municipios uniescenario y los multiescenario.

De los 167 informantes, 106 (63,47 %) dicen tener contextos uniescénicos frente a los 61 (36,53 %) de contextos multiescénicos. Cabe destacar que ambos contextos se fundamentan en órganos estables de participación siendo estos presentes en 98 de los 106 uniescenarios y en 60 de los 61 multiescenarios. Ninguno de los uniescenarios se define por experiencias lideradas exclusivamente por NNAs.

En relación con esta variable, se han caracterizado los municipios. Los resultados obtenidos reflejan relaciones significativas entre el hecho ser un contexto multiescénico y la dimensión municipal, la trayectoria en políticas participativas o la dedicación del personal técnico.

La Figura 1 muestra como la dimensión del municipio presenta la predominancia del contexto uniescénico en aquellos municipios con menos de 30.000 habitantes. A partir de esta cifra, son los multiescenarios los que aparecen más representados.

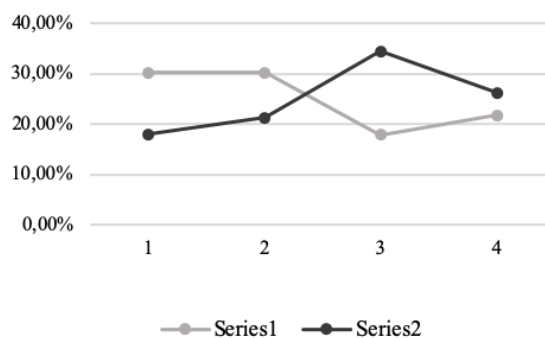


Figura 1. Densidad de escenarios según la dimensión municipal (número de habitantes). Elaboración propia a partir de SPSS.V.25.

En la Figura 2 se muestra la influencia de la trayectoria del municipio en políticas participativas sobre el tipo de contexto escénico. Se observa que mientras los contextos uniescénicos están presentes en los cuatro grados de experiencia, los multiescenarios se incrementan a medida que aumentan los años que lleva el municipio desarrollando políticas participativas.

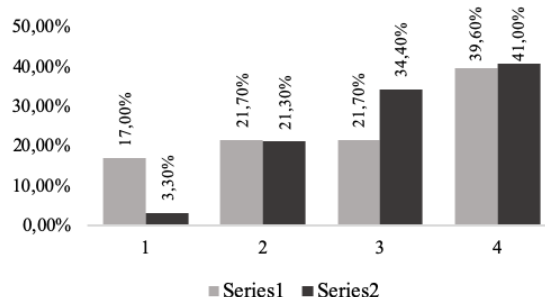


Figura 2. Densidad de escenarios según la trayectoria municipal en experiencias de participación infantil. Elaboración propia a partir de SPSS.V.25.

En relación con la dedicación del personal técnico los resultados señalan con significatividad que en un régimen donde la dedicación técnica es completa, predominan los multiescenarios frente los uniescenarios. Esta relación se invierte en los contextos en que la dedicación no es completa.

3.2. Caracterización de los escenarios de participación en el marco de la coproducción

La caracterización de los escenarios se explora a partir de un análisis cuantitativo de las formas de participación más presentes y las temáticas trabajadas. Y de un análisis cualitativo de las acciones que, según las figuras técnicas, son más relevantes en cada uno de ellos, identificando también los agentes de interlocución. A continuación, se analizan estos escenarios.

Escenario 1. Órganos municipales de participación infantil y adolescente

En el caso de los órganos municipales se advierte como la forma de participación más

presente es la consultiva con un 46 % seguida de la proyectiva con el 27,8 %. Las figuras técnicas reconocen que las formas metaparticipativa y simple son las menos presentes en estos escenarios con un 7,10 % y 12,7 % respectivamente.

En relación con las temáticas trabajadas, se evidencia que las más presentes son: cualquier tema que preocupa a NNAs (92,9 %), los derechos de la infancia (86,5 %) y sostenibilidad y medio ambiente (81,7 %). Estas vienen seguidas por un núcleo temático vinculado a lo cívico y al espacio municipal: espacios de juego, ocio, actividades (81 %), temas de movilidad (69 %) y espacio público (64,3 %). Por último, las temáticas menos trabajadas se vinculan con actividades deportivas (55,6 %), a la convivencia y relaciones entre diferentes grupos (51,6 %) y a temas de ciudadanía general (44,4 %). En relación con otras temáticas (25,4 %) destaca la presencia de experiencias festivas y lúdicas propias de su municipio y la salud como elemento vinculado a los hábitos saludables, pero también a la situación pandémica actual.

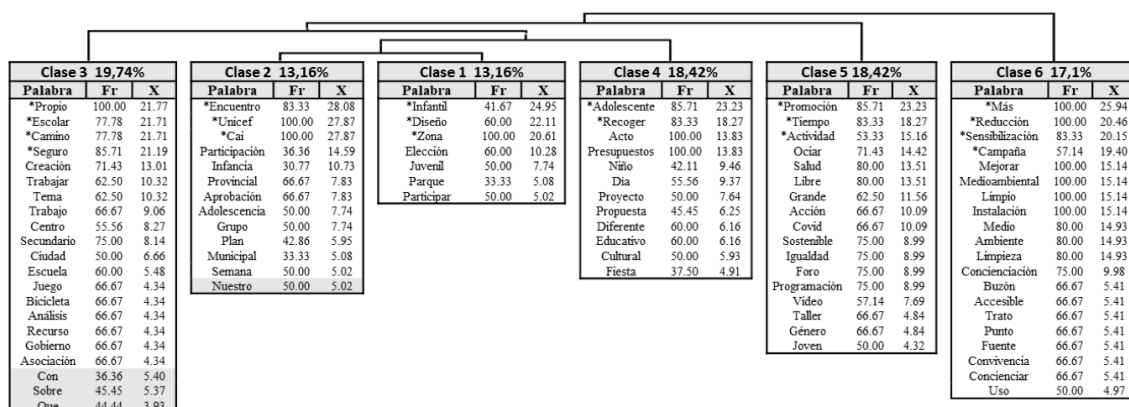


Figura 3. Dendrograma de clasificación jerárquica descendente de las acciones en los órganos. Elaboración propia a partir de Iramuteq.

A continuación, se caracterizarán los seis perfiles de tipos de acciones más relevantes en función de la correlación estadística que se muestra en el dendrograma (Figura 3) y la gráfica en árbol resultante del análisis de similitudes (Figura 4):

- Sensibilizar y concienciar (Clase 6. 17,11 %). Mediante campañas se busca concienciar e incidir en la ciudadanía para favorecer un comportamiento cívico y sensibilizado con temas que condicionan la forma de vida como el medio ambiente, la sostenibilidad, movilidad, tecnología y con temas que condicionan las relaciones entre las personas como la igualdad de género, la no-violencia y los cuidados. Más carriles bici, campañas concienciación, buenos tratos, campañas y diseños de entornos limpios (FT,21).

Campañas de sensibilización respecto a determinados temas (no- violencia, buen trato, uso responsable de nuevas tecnologías, etc.) (FT,121).

- Promocionar cuestiones relevantes para la ciudadanía y el municipio (Clase 5. 18,42 %). A través de programas, actividades, talleres se busca fomentar condiciones de vida que garanticen el desarrollo de la ciudadanía. Alguna de las acciones implica la elaboración de un video por parte de NNAs para dar a conocer el posicionamiento del consejo. Estas acciones giran alrededor de la programación de actividades y talleres de ocio y tiempo libre, de los derechos de la infancia, la salud, la igualdad o la cultura en periodo de fiesta

mayor garantizando actividades adecuadas para la infancia.

Programación de ocio y tiempo libre para otros niños y niñas (FT,86).

Actividades de promoción de la salud y prevención de adicciones, proyectos intergeneracionales (FT,7).

- Crear caminos escolares seguros y/u otras iniciativas (Clase 3 19,74 %). Una de las acciones centrales son los caminos seguros desde su definición, generación, seguimiento y/o mantenimiento, desarrollándose en colaboración con los centros escolares. También se asocia con la creación de logotipos, espacios comunicativos, comisiones o grupos de trabajo. En este caso predomina trabajar "con" y "sobre", constatándose así la coproducción con áreas del municipio.

Creación y dinamización de caminos escolares seguros (FT,24).

Creación del pasaporte cultural (FT,114).

- Recoger y/o trasladar propuestas e ideas (Clase 4 18,42 %). Las acciones van dirigidas a recoger ideas sobre cuestiones que preocupan a NNAs mediante mecanismos como los buzones o encuentros con sus iguales para el posterior traslado a la administración. Estas propuestas se vinculan a temas como: organizar fiestas locales, reconocimientos a los derechos de la infancia o el día internacional de la mujer, un stand; temas de actualidad como atender a las personas refugiadas y a las necesidades de los barrios; y sumar ideas para remodelar la ciudad con los presupuestos municipales.

Recoger y trasladar sus ideas e iniciativas, también preocupaciones, recogidas de ellos mismos y de sus compañeros al equipo de gobierno (FT,191).

Propuesta de buzones físicos en centros educativos para recoger propuestas de niños y adolescentes (FT,6).

- Diseñar espacios y/o programas. (Clase 1 13,16 %) Las acciones están centradas en el diseño de espacios infantiles, donde NNAs eligen juegos y las zonas que deben tener. También desarrollan acciones de diseño de otras iniciativas como un programa de actividades, fiestas locales, del día del niño, de espacios juveniles, así como de temas como la limpieza municipal.

Codiseño y puesta en marcha de los espacios juveniles de encuentro topalekuak (FT,102).

Diseño de un parque infantil, elección de los juegos y seguimiento de las obras (FT,59).

- Participar en encuentros con otros NNAs (Clase 2 13,16 %). Son encuentros con otros grupos infantiles entre dos o más municipios promovidos por la diputación, comunidad o alguna organización específica como Unicef. Se implican en la elaboración del plan de infancia y/o en otros relacionados con las políticas públicas (plan de bibliotecas, plan de movilidad...).

Encuentro de consejos a nivel provincial (FT,5).

Consejo infantil - diseño del plan local para la infancia 2018-2024 y el plan de la biblioteca (FT,25).

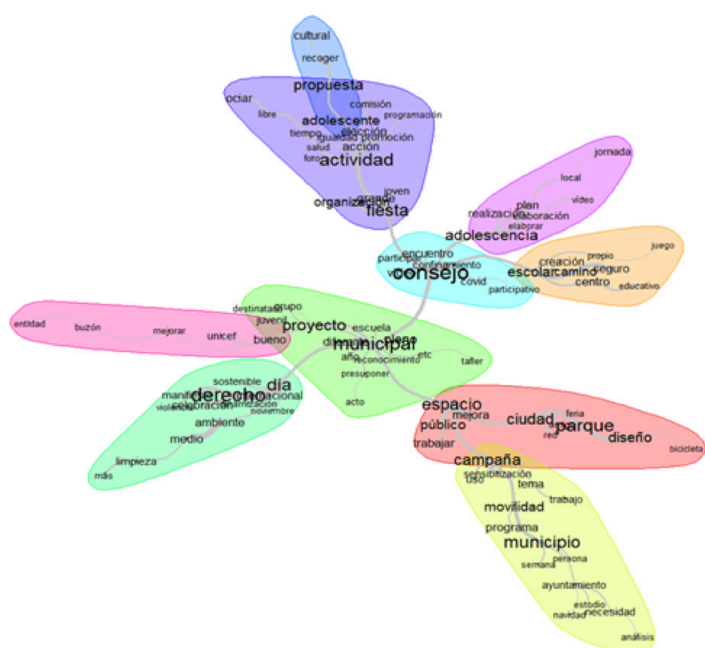


Figura 4. Análisis de similitudes de las acciones más relevantes desarrolladas en los órganos municipales de participación. Elaboración propia a partir de Iramuteq.

En ocasiones las narrativas de las acciones denotan que se desarrollaban en interlocución con agentes municipales y/o políticos. De forma significativa en la clase 3 aparecía la preposición “con”, pero se ha encontrado en otras clases. Por ello, se puede decir que los órganos participativos colaboran con algún cargo político o equipo de gobierno en sesiones de pleno, con referentes de consejerías, y con sus iguales dentro y fuera del centro educativo.

Reunión con los concejales del ayuntamiento para resolver dudas y visualizar sus necesidades sobre la realidad y el futuro de la pandemia (FT,167).

Proyecto con la consejería de salud del xx con salud bucodental. Proyecto junto con otra asociación de discapacitados físicos para trabajar e investigar sobre los espacios públicos inclusivos (FT,127).

Escenario 2. Experiencias de participación de carácter consultivo y proyectivo lideradas desde la administración (Procesos participativos)

Las formas más presentes en los procesos participativos liderados desde la administración mantienen el mismo orden observado en los órganos municipales: consultiva (38 %), proyectiva (26 %), simple (14 %) y metaparticipativa (10 %).

En cuanto a los temas trabajados se observa una mayor diversidad. Las temáticas más presentes se relacionan con actividades lúdicas y de ocio (60 %), con aquellas que nacen de las preocupaciones de NNAs (58 %) y con la sostenibilidad y medio ambiente (56 %). El bloque central acoge la convivencia entre diferentes grupos (50 %), los derechos de la infancia (48 %) y el espacio público (48 %). Se observa que aquellas temáticas trabajadas por un menor número de experiencias son las deportivas (38 %), las de ciudadanía en general (38 %) y las de movilidad (36 %). De nuevo, en otras temáticas trabajadas (36 %) señalan áreas categorizables en las anteriores y de proyección tanto municipal como global vinculadas al ocio, la convivencia y la igualdad.

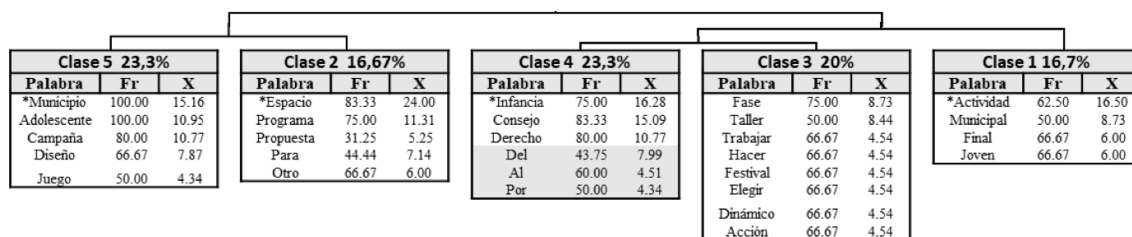


Figura 5. Dendrograma de clasificación jerárquica descendente de las acciones en los procesos. Elaboración propia a partir de Iramuteq.

A continuación, se caracterizarán los cinco perfiles de tipos de acciones más relevantes, donde se implican NNAs en función de las formas de palabras estadísticamente correlacionadas que se muestran en el dendrograma (Figura 5) y la gráfica en árbol resultante del análisis de similitudes (Figura 6):

- Hacer campañas de sensibilización, diseñar iniciativas (Clase 5 23,3 %). Se encuentran dos tipos de acciones: por un lado, la sensibilización y difusión mediante campañas en relación con temas como hábitos saludables en el consumo de alcohol y juegos en línea, reciclaje, cuidados a colectivos y apoyo a campañas sociales; y por otro, el diseño de espacios, programas y/o actividades. Campaña de difusión de la actividad por los centros educativos y comunidad (FT,17). Diseño de un jardín “el jardín de los sentidos” (FT,30).
- Aportar en programas, hacer propuestas para ... (Clase 2 16,67 %). Se identifica la acción de hacer propuestas con el fin de

sensibilizar, prevenir, luchar, promover y mejorar alguna cuestión que les toca como colectivo. Las indicadas por las figuras técnicas son propuestas relacionadas con: sostenibilidad ambiental, contra el bullying, la educación, espacios de juego, la violencia de género, el asociacionismo, voluntariado.

Propuestas para mejorar la convivencia entre personas y animales en el espacio público (FT,15).

Validar otros espacios participativos que ya se producen (FT,30).

- Participar en actividades municipales (Clase 1, 16,7 %). Se cuenta con los NNAs en una diversidad de actividades que se desarrollan en el municipio y está implicación va desde la simple asistencia a la planificación y desarrollo de estas.

Preparación de las actividades del día de la familia (FT,110).

Realización de carteles de la actividad (FT,17).

- Defender y velar por los derechos de la infancia (Clase 4, 23, 3 %). Estas acciones están vinculadas a una de las principales funciones de los órganos de participación como es velar por los derechos de la infancia, por lo que se deduce que son las NNAs que participan en estas acciones quiénes se implican en los procesos participativos asociados con esta temática.
Realización de un festival por la paz diseñado y organizado por los niños del consejo de infancia (FT,52).
Celebración de la “oca de los derechos de la infancia” (FT,174).
- Tomar parte de acciones y talleres (Clase 3, 20 %). Se desarrollan talleres donde se abordan temáticas vinculadas con las emociones, gastronomía, hip-hop, baile y expresión corporal, circo, fotografía, pintura y dibujo, radio, teatro social y terapia con animales.
Llevar a cabo una planificación y ejecución de actos culturales para jóvenes dentro de la muestra de teatro infantil y juvenil (FT,167).
Solicitar y trabajar la colaboración de los centros educativos de la ciudad (FT,15).



Figura 6. Análisis de similitudes de las acciones más relevantes desarrolladas en los procesos de participación. Elaboración propia a partir de Iramuteq.

En los procesos participativos la preposición “con” tiene menos presencia. En cambio, aparecen términos como “trasladar a”, “hacer llegar a”, “junto a”.

Dinámica de elige de las películas con los 3.000 adolescentes de la ciudad (FT,25).

Se hizo una recogida de “necesidades” y se dio traslado a los responsables políticos de los diversos departamentos municipales afectados (FT,132).

Escenario 3. Experiencias de participación promovidas y lideradas por NNAs

Dada la naturaleza de este escenario, en el cuestionario se preguntó de forma más abierta sobre las acciones desarrolladas. Los resultados presentados nacen de una interpretación del

contenido de la narrativa ofrecida por las figuras técnicas. En estos escenarios, se han encontrado experiencias que se desarrollan tanto desde NNAs de órganos municipales o centros educativos, así como de espacios sin vinculación con estas ni otras estructuras municipales, como pueden ser espacios comunitarios o movimientos sociales. En esta última destaca el movimiento *Fridays for future*.

En relación con las temáticas, un 44,44 % de las experiencias narradas hacen referencia al medio ambiente y la sostenibilidad. A estas le siguen las temáticas de convivencia (19,44 %), ocio, juego y fiestas populares (13,89 %). Los derechos de la infancia en este caso suponen el 8,33 % y aparece como una nueva categoría el tema de la violencia de género suponiendo, como elemento

diferencial respecto los demás escenarios, un 5,56 %. Las otras temáticas (8,33 %) se vinculan con la gestión municipal.

Las acciones propuestas están relacionadas con expresar un posicionamiento ante la defensa de una causa justa. Mediante la organización de una acción reivindicativa como puede ser una manifestación, una fiesta, actos de defensa del tema en cuestión como, por ejemplo:

Manifestación por el clima (FT,48).

Mural participativo en el puente de la rotonda de vía ronda (FT,18).

5. Discusión y conclusiones

Los objetivos de este estudio fueron:

- Explorar la densidad de escenarios de participación existentes en los municipios, así como las variables que los definen.
- Caracterizar los escenarios de participación infantil y adolescentes para las acciones de coproducción municipal.

El resultado más significativo es la identificación de que los municipios con mayor diversidad de escenarios de participación NNAs se caracterizan por estar más habitados, tener un mayor recorrido en políticas participativas o una mayor dedicación técnica.

En esta diversidad escénica destaca como dominante el órgano municipal tanto en aquellos municipios uniescenario como multiescenario. Se podría inferir, por tanto, que a partir de la institucionalización de un órgano o estructura estable de participación infantil se promueven otros escenarios ya sean promovidos por la administración pública o por grupos infantiles que lideran sus acciones movilizadoras. Sin embargo, se debe ser prudente ya que los mismos resultados reflejan que los escenarios que por definición deberían ser más extensos y llegar a más NNAs (procesos participativos y liderados por NNAs), pueden estar articulándose con la implicación de NNAs integrantes de los órganos y, por tanto, recayendo siempre en un mismo grupo de NNAs. Se recomienda, diferenciar los escenarios a partir de clarificar las funciones, la procedencia de NNAs y las formas de participar en favor de la participación proyectiva y metaparticipativa.

Un entorno donde la participación de la infancia en el gobierno municipal es múltiple y plural, implica un contexto con mayores posibilidades y oportunidades a la participación. Es muy importante, en esta línea, que coexistan diversos escenarios ya que la interacción e interlocución con la infancia desde cada uno de ellos es distinta. De acuerdo con García-Montes (2019) cualquier

ciudadano ha de tener abierta la posibilidad de participar y ejercer ese derecho, y en caso de que no se impliquen sea por su opción y no por no tener la oportunidad ni la información para hacerlo. Si fortalecemos la coexistencia de los tres escenarios, estaremos acercando la participación a la diversidad de la infancia y adolescencia del municipio permitiéndoles desarrollar la acción participativa desde su escenario de afinidad y comodidad.

Las formas de participación predominantes en los escenarios institucionales son la participación consultiva, seguida de la proyectiva. Se ha constatado que las formas de participación no son excluyentes entre sí, sino que son complejas y multidimensionales, pudiendo incluir subtipos y diferentes intensidades (Trilla & Novella, 2001). Por ello, es necesario profundizar en las formas consultivas de cada escenario para conocer su incidencia en la toma de decisiones y coproducción, así como para saber si están enriquecidas de componentes de participación proyectiva o metaparticipativa. La participación implicativa combina diferentes formas donde se busca la incidencia en la coproducción más allá de escuchar la voz de NNAs.

Los resultados evidencian que en los escenarios estudiados hay coproducción alrededor de diferentes acciones. Las acciones identificadas en los órganos están en consonancia con las funciones que Trilla y Novella (2011) asociaban a representar, proponer y diseñar. También con la propuesta de Tonucci (2018) vinculada a crear caminos seguros en la ciudad. Emergen nuevas acciones relacionadas con sensibilizar a la ciudadanía en aquellos temas considerados relevantes y relacionarse con otros grupos de NNAs organizados ya sea por proximidad (municipal, provincial, autonómica o estatal) o por el hecho vincularse con plataformas infantiles. En los procesos participativos, las acciones se desarrollan alrededor de organizar actividades y talleres en las que el colectivo NNAs aporta y hace propuestas en programas ante las cuestiones planteadas siendo otros quienes las desarrollen. También se les incorpora en la posibilidad de hacer campañas de sensibilización y actividades para defender los derechos de la infancia. Atendiendo a los escenarios liderados por NNAs, se observa que las acciones implican reivindicación y movilización comunitaria, con posicionamientos ante causas globales que consideran justas, destacando el movimiento Fridays for future. En este escenario es interesante resaltar que el liderazgo de las iniciativas participativas por parte de NNAs es posible sin necesidad de mediación adulta. La acción de sensibilizar a la comunidad sobre temas que consideran relevantes

para una sociedad más justa, sostenible e igualitaria está presente en los tres escenarios.

Se constata que los tres escenarios establecen canales de interlocución diferenciados. Por un lado, los órganos establecen tres canales que son los integrantes, los NNAs a quienes representan y los referentes políticos. Por otro, en los procesos se identifican dos canales que son los integrantes, que pueden ser tanto NNAs como otros ciudadanos, y políticos. Por último, en el escenario liderado por NNAs se da un canal que es el propio grupo que se asocia por una causa. En alguna ocasión, buscan la interlocución con políticos. El uso diferenciado de los canales de interlocución se explica por el grado de institucionalización escénica.

Parece posible que otro elemento que define la interlocución es el deber representativo asociado al escenario. En los institucionalizados, NNAs son convocados a participar por su condición para representar, incluir la voz del colectivo y/o desarrollar acciones implicativas. En cambio, en los escenarios liderados por NNAs se convocan no por su condición de NNAs sino por ser afines a la causa movilizante y, por tanto, el deber representativo no se da en relación al colectivo infancia, sino que recae en la causa que les moviliza.

A partir de los resultados obtenidos, desde este estudio se realiza una propuesta de cinco niveles de co-producción –complementarios e interrelacionados– para que la participación de NNAs en los tres escenarios se oriente hacia la transformación. Estos cinco niveles son:

- Sensibilización y concienciación. Impacto en el imaginario colectivo, sensibilización, concienciación y defensa de los valores democráticos y de convivencia...
- Promocionar, defender y velar por cuestiones relevantes para la ciudadanía y el municipio. Son acciones mediante las que NNAs hacen de altavoz de cuestiones que quieren defender.
- Diagnóstica que se propone incidir desde el conocimiento de la infancia y con finalidad de recoger el análisis de realidad que hacen como colectivo para configurar las decisiones públicas.
- Organizativa en el desarrollo de campañas, fiestas... que es proyectiva e incide en acciones públicas en la se presentan a otros

colectivos. Es un nivel de colaboración en clave coorganización de acontecimientos sociales y festivos.

- Estratégica o macropolítica que incide en planes, reglamentos... transformación en líneas de gobierno político del municipio.

Por último, conviene señalar algunas limitaciones del estudio. De un lado, los resultados aportados necesitan triangularse con las aportaciones de NNAs. Se defiende el papel activo de NNAs en las investigaciones sobre su participación, alzándose como sujetos investigadores (Esteban, Crespo, Novella & Sabariego, 2021; Gallacher & Gallagher, 2008). De otro lado, en relación con la muestra y la recogida de datos derivados de la situación de pandemia. La muestra obtenida es representativa y pese que se alargaron los plazos de recogida de información, en otras circunstancias se habrían cumplimentado más cuestionarios.

Como continuidad a esta línea de investigación, se prevé en el marco del estudio profundizar en la densidad y constelación de experiencias participativas identificando para cada escenario los elementos de los procesos de codecisión y empoderamiento ciudadano. También es necesario profundizar en las formas de participación dentro de los escenarios para identificar y caracterizar el liderazgo de NNAs predominante. Esta perspectiva permitirá profundizar en la identificación de los elementos que favorecen una coparticipación real en los escenarios de democracia participativa desde la iniciativa institucional y la autogestionada por NNAs.

En síntesis, las posibilidades de participación ciudadana de la infancia y la adolescencia en los municipios están supeditadas a la diversidad y multiplicidad de escenarios, la interlocución con agentes de la administración municipal y con su mismo colectivo de NNAs, a la vinculación y transcendencia de las acciones que se desarrollen con la transformación y desarrollo de la comunidad, así como a las oportunidades de liderar su participación dentro de estos escenarios. Todos estos elementos hacen que la implicación de NNAs en la coproducción de la política municipal retroalimente la construcción de una cultura democrática y de su identidad como ciudadanía activa.

Referencias bibliográficas

- Abril, D., Mata, P., & Gil-Jaurena, I. (2018). Historia de Nando, un joven socializado en el 15M. En Mata-Benito, et. al. *Ciudadanías. Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y propuestas educativas* (161-170). UNED.
- Andersson, E. (2017). The pedagogical political participation model (the 3PM) for exploring, explaining and affecting young people's political participation. *Journal of Youth Studies*, 20 (10), 1346-1361. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1333583>
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, 95, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.001>
- De Alba, M. (2004). El método ALCETE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13 (1), 11-20.
- De Miguel, D., & Bretones, X. (2004). *Coinfancia: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Consejo de la Juventud de España.
- Díaz de Rada, V. (2021). Utilización conjunta de encuestas administradas y autoadministradas. ¿Proporcionan resultados similares? *Revista Española de Sociología*, 30(1), a09. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.09>
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet. *Papers-Revista de Sociología*, 97(1), 193-223. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Egli, M.I. (2020). La participación social como herramienta de aproximación para la transformación de la política pública urbana. *European Public & Social Innovation Review*, 5(1), 81-97. <https://doi.org/10.31637/epsir.20-1.7>
- Esteban, M., Crespo, F., Novella, A., & Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Expósito, E. (2013). Participación ciudadana en el gobierno local. Un análisis desde la perspectiva normativa. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, 14, 361-401.
- Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.
- García-Montes, N. (2019). Abriendo caminos. Los procesos de participación ciudadana promovidos a nivel institucional en el ámbito local, como escuela de profundización democrática. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (15), 11-35. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.73368>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., & Mata, P. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-303. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.01>
- Guillen, A., Sáenz, K., Badii, M.H., & Castillo, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *International Journal of Good Conscience*. 4(1), 179-193.
- Hernández, L. A., & Sánchez, S. (2020). *Guía de buenas prácticas para mejorar la gobernanza, la participación política y ciudadana de la juventud vulnerable*. EAPN
- Justo, A. M., & Camargo, B. V. (2014). Estudios cualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In C. Novikoff, S. R. M. Santos y O. B. Mithidieri (orgs.). *Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro* (pp. 37- 54). Lageres.
- Kooiman, J. (2003). Gobernar en gobernanza. En A. Cerrillo, (coord.) *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (pp. 57-81). INAP
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard van Leer Foundation.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>
- MEPSD (2008). *Informe, investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Molina, J. (2017). Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq. <https://bit.ly/31buiGf>
- Needham, C. (2008). Realising the potential of co-production: Negotiating improvements in public services. *Social Policy and Society*, 7(2), 221-231. <https://doi.org/10.1017/S1474746407004174>
- Novella, A., & Sabariego, M. (Eds.) (2020). *Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Parés, M. (2017). *Repensar la participación de la ciudadanía en el mundo local*. Diputación de Barcelona.
- Pestoff, V. (2009). Gobernanza democrática, coproducción y Tercer Sector en la provisión de servicios sociales en Suecia. *Panorama social*, 9, 147-158.
- Ramos, H. A. (2015). Información y ciudadanía, una propuesta desde la gobernanza. *Investigación Bibliotecológica*, 29(67), 113 - 140. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.039>

- Ravetllat, I., & Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102. <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2016.julio.87-102>
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte Application au Corpus des Poesies D'A. *Rihbaud. Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13(1), 53-90. <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>
- Ruiz, A. (2017). Trabajar con Iramuteq: Pautas. <http://hdl.handle.net/2445/113063>
- Subirats, J., & Parés, M. (2014). Cambios sociales y estructuras de poder ¿Nuevas ciudades, nueva ciudadanía? *Interdisciplina* 2(2), 97-118. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2014.2.46526>
- Subirats, J. (2017). Innovación social, cambio tecnológico y gobierno abierto: La coproducción de políticas públicas. En A. Naser, A. Ramírez-Alujas y D. Rosales (eds.). *Desde el Gobierno Abierto al Estado Abierto en América Latina y el Caribe* (pp. 191-207). CEPAL. <https://doi.org/10.18356/f3365868-es>
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Trilla, J., & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Vaillancourt, Y. (2011). La economía social en la co-producción y la co-construcción de las políticas públicas. *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo (CESOT)*, (3), 31-68.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *Am J Community Psychol*. 46(1-2), 100-114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Novella-Cámara, A., Mateos-Blanco, T., Crespo-Torres, F., & López-González, A. (2021). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-76. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

ANA MARÍA NOVELLA CÁMARA. Email : anovella@ub.edu
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona
Campus Mundet. Edifici Llevant
Pg. Vall Hebron, 171
08035 Barcelona

TANIA MATEOS BLANCO. Email: taniamb@us.es
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
c/ Pirotecnia, s/n
CP: 41013-Sevilla (España)

FERRAN CRESPO TORRES. Email: f.crespoitorres@ub.edu
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona
Campus Mundet. Edifici Llevant
Pg. Vall Hebron, 171
08035 Barcelona

AITOR LÓPEZ GONZÁLEZ Email: aitor.lpez@gmail.com
Colaborador Grupo INTER Investigación en Educación Intercultural
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
C/ Juan del Rosal, 14,
28040 Madrid

PERFIL ACADÉMICO

ANA MARÍA NOVELLA CÁMARA. Profesora agregada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Ciencias de la Educación) por la Universidad de Barcelona. Integrante del grupo de Investigación consolidado "Grupo de Investigación en Educación Moral" (GREM) en el que coordina la línea "Participación ciudadana". Sus líneas de investigación y publicaciones se vinculan a: "Ciudadanía, participación y ámbitos socioeducativos", "Gobernanza, infancia y órganos de participación ciudadana", "Educación en valores, metodologías participativas y coproducción", "Educación social, Animación sociocultural e identidad profesional", "Educación superior, aprendizaje servicio, codiseño". En la actualidad es ColP del proyecto (RTI2018-098821-B-I00). Integrante de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SPIS) y de la Coordinadora por la Animación Sociocultural de Cataluña (Casc_Cat). <https://orcid.org/0000-0001-5965-8809>

TANIA MATEOS BLANCO. Profesora ayudante doctora del Departamento de Teoría e Historia y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, es miembro del grupo de investigación "Educación emocional y dramatización" (HUM-708). Su actividad de investigación se ha desarrollado en las siguientes líneas: "diversidad cultural e interculturalidad", "narrativa aplicada a la educación", "empleabilidad y formación profesional", así como "la educación emocional". <https://orcid.org/0000-0003-2862-8695>

FERRAN CRESPO TORRES. Investigador predoctoral en formación del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona. Graduado en Ciencias Ambientales y estudiante del programa de Doctorado *Educación y Sociedad* en la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación en Educación Moral (GREM). Sus líneas de investigación y publicaciones se vinculan a: "Educación ambiental y participación de la infancia" y "Gobernanza, infancia y tiempo libre". Participa del proyecto I+D+i *Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza* (RTI2018-098821-B-I00). <https://orcid.org/0000-0001-8998-3856>

AITOR LÓPEZ GONZÁLEZ. Estudiante del programa de Doctorado de Educación en la línea de estudios interculturales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciado en Psicología y colaborador del grupo de investigación en educación intercultural (Grupo INTER) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Su actividad profesional está vinculada con la movilización social y la participación ciudadana, mientras que su actividad investigadora ha estado orientada a la Investigación Acción-Participativa (IAP) y la participación infantil y adolescente a nivel local. <https://orcid.org/0000-0001-5850-0356>

**IMPACTOS DE LAS EXPERIENCIAS MUNICIPALES
DE PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE SEGÚN
LOS TÉCNICOS Y TÉCNICAS LOCALES**
**IMPACTS OF MUNICIPAL EXPERIENCES OF CHILD AND ADOLESCENT
PARTICIPATION ACCORDING TO LOCAL TECHNICIANS**
**IMPACTOS DAS EXPERIÊNCIAS MUNICIPAIS DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS
E ADOLESCENTES DE ACORDO COM TÉCNICOS E TÉCNICAS LOCAIS**

Ana Belén CANO-HILA *, Héctor POSE PORTO** & Inés GIL-JAURENA***

*Universidad de Barcelona, ** Universidade da Coruña,

*** Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 26.III.2021

Fecha de revisión: 23.IV.2021

Fecha de aceptación date: 31.V.2021

PALABRAS CLAVE:

participación social;
infancia;
adolescencia;
comunidad;
impacto

RESUMEN: Este artículo expone y analiza parte de los resultados de la primera fase de una investigación. El principal objetivo de este trabajo es indagar en cuáles son los impactos percibidos por parte de los/as técnicos y técnicas de las experiencias de participación en el municipio a un doble nivel: los destinatarios: niños, niñas y adolescentes (NNA) y la comunidad. Para ello, se desarrolla un estudio de encuesta autoadministrada a través de internet, a una muestra de 191 figuras técnicas, procedentes de 179 municipios distribuidos a lo largo de toda España, pertenecientes a las redes Ciudades Amigas de la Infancia (CAI.Unicef) y/o a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Se realizó un análisis estadístico con el SPSS V. 25 y, para la información cualitativa derivada de las respuestas abiertas o semicerradas, se desarrolló un análisis de contenido.

Los principales resultados alcanzados son: a nivel de infancia y adolescencia, las experiencias de participación infantil y adolescente (PIA) en el municipio impactan principalmente en desarrollar conocimientos (de derechos y deberes), habilidades (competencia participativa) y valores (autoestima, confianza) en la infancia y la adolescencia. Sin embargo, inciden débilmente en la consolidación de la participación infantil y juvenil como derecho, en la traducción de éste en las políticas públicas y en la gobernanza, especialmente, con la administración. Y a nivel de la comunidad, los impactos de la PIA pueden agruparse en tres tipos:

CONTACTO CON LOS AUTORES

ANA BELÉN CANO-HILA. Departamento de Sociología. Universitat de Barcelona. Email: anabelencano@ub.edu.

FINANCIACIÓN

Resultados parciales de la investigación titulada “*Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza*”, ref. RTI2018-098821-B-I00, con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación.

	<p>i) el fomento de las oportunidades de participación de NNA en la comunidad; ii) la mejora del municipio; y, iii) la educación en la participación. Las principales limitaciones y retos a afrontar, intensificados por la crisis pandémica, son fortalecer la imagen de la infancia y la adolescencia con plenos derechos de expresión y decisión; y garantizar una voluntad política comprometida con la continuidad y sostenibilidad de los programas de PIA.</p>
<p>KEY WORDS: social participation; childhood; adolescence; local community; participation impact</p>	<p>ABSTRACT: This article presents and analyses part of the results of the first phase of a research project. The main objective of this work is to analyse the perceived impacts by the technical of the participation experiences in the municipality at a double level: the beneficiaries (children and adolescents) and the community. To this end, a self-administered survey was carried out via the internet, with a sample of 191 technical figures from 179 municipalities across Spain, belonging to the networks Child Friendly Cities (CAI.Unicef) and/or the International Association of Educating Cities (IAEC). A statistical analysis was carried out using SPSS V. 25 and, for the qualitative information derived from the open or semi-closed answers, a content analysis was developed. The main results achieved are at the level of children and adolescents, the experiences of child and adolescent participation (PIA, acronym in Spanish) in the municipality mainly have an impact on the development of knowledge (rights and duties), skills (participatory competence) and values (self-esteem, confidence) in children and adolescents. However, they have a weak impact on the consolidation of child and youth participation as a right, on the translation of this right into public policies and on governance, especially with the administration. At the community level, the impacts of the CAP can be grouped into three types: i) the promotion of opportunities for children's participation in the community; ii) the improvement of the municipality; and iii) education for participation. The main constraints and challenges to be faced, intensified by the pandemic crisis, are to strengthen the image of children and adolescents with full rights of expression and decision making; and to ensure political will committed to the continuity and sustainability of CAP programmes.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: participación social; crianças; adolescência; comunidade; impacto</p>	<p>RESUMO: Este artigo apresenta e analisa parte dos resultados da primeira fase dunha investigación. O principal obxectivo deste traballo é investigar quais são os impactos percebidos pelos técnicos e técnicas, das experiências de participação no município a um duplo nível: os destinatários (crianças e adolescentes) e a comunidade. Para este efeito, foi realizado um estudo auto-administrado através da Internet, a uma amostra de 191 figuras técnicas de 179 municípios distribuído por toda a Espanha pertencentes às redes Cidades Amigas da Criança (CAI.Unicef) e/ou a Associação Internacional de Cidades Educadoras (IAEC). Foi realizada uma análise estatística utilizando o SPSS V. 25 e, para a informação qualitativa derivada das respostas abertas ou semi-fechadas, foi desenvolvida uma análise de conteúdo.</p> <p>Os principais resultados alcançados são: ao nível das crianças e adolescentes, as experiências da participação infantil e adolescente (PIA) no município têm um impacto principalmente no desenvolvimento de conhecimentos (de direitos e deveres), competências (competência participativa) e valores (auto-estima, confiança) nas crianças e adolescentes. Contudo, têm um fraco impacto na consolidação da participação das crianças e jovens como um direito, na sua tradução em políticas públicas e na governação, especialmente com a administração. A nível da comunidade, os impactos do PIA podem ser agrupados em três tipos: i) a promoção de oportunidades de participação das crianças na comunidade; ii) a melhoria do município; e iii) a educação para a participação. As principais limitações e desafios a enfrentar, intensificados pela crise pandémica, são reforçar a imagem das crianças e adolescentes com plenos direitos de expressão e decisão; e garantir uma vontade política empenhada na continuidade e sustentabilidade dos programas do PIA.</p>

1. Introducción

Toda intervención social o política pública busca modificar exitosamente la situación, problema o necesidad que motiva dicha intervención. Desde la segunda mitad del siglo XX, el interés nacional e internacional, así como de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro hacia el desarrollo de la investigación evaluativa ha crecido de forma exponencial. Sea a partir de criterios económicos de rendición de cuentas, o bien, de transferencia social, esta tendencia al alza es debida en parte como respuesta obligada a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, acciones, planes, programas, instituciones y sistemas en las

que se apoyan las sociedades modernas para desplegarse y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos (Berk & Rossi, 1990; Escudero, 2011; 2016; Muhlhausen, 2012). Cada vez son más las personas que investigan en este campo e incorporan en sus planteamientos sus principios, criterios y estrategias metodológicas, en especial en ámbitos relacionados con los programas y políticas sociales y en educación.

Sin embargo, no existe un concepto unívoco de evaluación de impacto ni tampoco de la definición de impacto social. Con frecuencia, en la literatura de la década de los 80 y 90, se evidenciaba una superposición terminológica con relación al concepto de investigación evaluativa y evaluación

de programas, a pesar de que múltiples trabajos señalaban su interrelación estrecha pero no su homologación (Latorre, del Rincón & Arnal, 2003; Scriven, 1994). Posteriormente, y a partir de apreciar cómo el objeto de las evaluaciones se ha ampliado más allá de los programas, por ejemplo, a políticas en general, instituciones, sistemas, organizaciones, recursos, personal, etc., ha contribuido a consolidar la denominación más holística y completa de investigación evaluativa y relegando a un uso más residual el término de evaluación de programas (Escudero, 2016; Smith, 2010). En este contexto, la investigación evaluativa se establece como una investigación transdisciplinar y como un mecanismo estratégico de cambio social justo y equitativo (Cook, 2015; Schawndt, 2002; Scriven, 2003), así como un elemento obligado de los responsables políticos y sociales para optimizar sus acciones y sus decisiones. Por ende, se define al evaluador como un agente investigador del cambio (McClintock, 2003).

El concepto de investigación evaluativa es complejo de definir, de hecho, se encuentra en proceso de revisión y evolución de forma constante (Escudero, 2011). De todos modos, existe cierto consenso en cuanto a que la investigación evaluativa es un tipo especial de evaluación, que se basa en la recogida sistemática de evidencias con respecto al impacto y los efectos secundarios o colaterales de una intervención social, con la finalidad última de sugerir acciones de mejora. De forma coherente con esta definición, diversos autores (Bredo, 2012; Escudero, 2016; Haro, 2009) coinciden en señalar como elementos definitorios de este tipo de evaluación los siguientes: i) se enmarca en un contexto de cambio en general, y de cambio social, en particular; ii) se basa en un enfoque reactivo de la investigación, dentro de la corriente de pensamiento paradigmático de base crítica, que busca ofrecer soluciones y alternativas a problemas concretos; iii) se ubica en una posición pragmática y contextualizada (esfera social, económica, política, ideológica, ...); iv) se fundamenta en datos tanto cuantitativos como cualitativos y se apoya en investigaciones mixtas y flexibles (Maxcy, 2003); v) pretende emitir juicios sobre un programa o actuación para tomar decisiones, orientadas a la mejora en clave de justicia social (Patton, 2008); y, vi) la ética es clave en los análisis de coste-eficacia, coste-beneficio y coste-utilidad de los programas sociales, evitando silenciar las voces de los grupos más invisibilizados y vulnerables (Stake, 1998; Pinkerton *et al.*, 2002).

En los últimos años, por un lado, se está reforzando la visión multidimensional de la investigación evaluativa, la cual no busca sólo determinar el nivel de logro de los objetivos propuestos por

un determinado proyecto, con lo que se diferencia de la evaluación ex-post, sino que la evaluación de impacto social también presta atención a la conceptualización, al diseño, a la viabilidad, la implementación y la ejecución de resultados (Cabrera, 2007), así como al contexto, (input), proceso y producto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987; Bausela, 2003). Por otro lado, se están fortaleciendo estrategias de evaluación colaborativas (Preskill & Boyle, 2008; Fetterman, 2015), en las que se usa la evaluación para el empoderamiento personal y colectivo, así como una metodología de aprendizaje y potenciadora de compromiso y corresponsabilidad con la mejora social (Úcar, Heras & Soler, 2014; Núñez *et al.*, 2014; Newcomer, Hatry & Wholey, 2015).

En definitiva, entendemos la investigación evaluativa como ese proceso sistemático y multidimensional de recogida de datos en un contexto real, al servicio de la toma de decisiones para resolver problemas o proponer alternativas en pro de la justicia social, uno de los principales retos de las sociedades contemporáneas.

En relación con la definición de impacto social, se constata una amplia diversidad de definiciones, las cuales ponen el acento en distintos elementos del impacto social, ya sea los efectos, los resultados en base a unos objetivos preestablecidos, cambios a nivel individual o colectivo, etc.

La evaluación de proyectos alude a considerar al impacto social como los resultados o efectos observables en los destinatarios respecto a su contribución para satisfacer necesidades básicas o no básicas, propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida, promover cambios de actitudes, condicionantes, aptitudes, comportamientos, mentalidades, etc., a través de la prestación de nuevos servicios y la ampliación de la cobertura de los ya existentes (Pichardo, 1989:28). Se refiere también a los cambios o variaciones observados en las organizaciones en que se inscriben los proyectos, orientados a su promoción y perfeccionamiento, con la finalidad de mejorar así sus resultados. El Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) define los impactos como efectos de largo plazo positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos directa o indirectamente por una intervención para el desarrollo, intencionalmente o no. Por su parte, la Comisión Europea (2014) apunta que el concepto de impacto social engloba elementos como los efectos, las mejoras, la replicabilidad y la sostenibilidad de cualquier proyecto o intervención. Así mismo, el impacto social también es entendido desde la mirada de la utilidad (Jornet, 2017).

Finalmente, desde la perspectiva de la innovación social, un enfoque orientado a la justicia social y la ciudadanía (Moulaert *et al.*, 2019; Pradel-Miquel *et al.*, 2020) los impactos de iniciativas socialmente innovadoras o acciones colectivas deben considerarse de una forma poliédrica, destacando esencialmente tres dimensiones: i) la satisfacción de necesidades y objetivos; ii) la gobernanza interna (actores implicados, sus relaciones sociales, liderazgos, roles) y externa (relaciones con la administración local o con otros actores sociales); y, iii) aprendizajes derivados en términos de competencias, actitudes, aprendizajes, entre otros.

2. Justificación, objetivos y planteamiento metodológico

Extensa literatura (Fung, 2003; Blanco & Ballester, 2011; García-Espín & Jiménez, 2017; Fung & Wright, 2001; Baiocchi *et al.*, 2008; Abers, 2007; Gil-Jaurena *et al.*, 2016) confirma que las experiencias participativas son una potente fuente de aprendizaje ciudadano para todas las personas participantes, tanto ciudadanía como técnico/as municipales y cargos electos. De hecho, subrayan la relevancia de un cambio cultural de los distintos actores como uno de los requisitos necesarios para que los procesos participativos puedan llegar a tener efectos transformadores significativos. Este tipo de cambio se orienta esencialmente a transitar de la desconfianza, el clientelismo y la burocratización a unas dinámicas de confianza, colaboración y corresponsabilidad.

Autores como Pastor (2013), Pontual (2004), Blanco y Ballester (2011) y Pineda (2014) enfatizan que los procesos de participación ciudadana en sistemas democráticos se han justificado fundamentalmente por su impacto educativo y formativo, particularmente para el desarrollo de habilidades deliberativas, actitudes democráticas y eficacia política. En este sentido, experiencias como los presupuestos participativos o los consejos infantiles se consideran una escuela de ciudadanía o “escuela democrática” al socializar a NNA en la toma de decisiones políticas (Pineda *et al.*, 2021). Sin embargo, se evidencian todavía lagunas como las que ya trataban de abordar Carole Pateman (1970) en la década de los años 70, Jane Mansbridge (1995) en los años 90 y Josh Lerner y Daniel Schugurensky (2007) en la década 2000, y son acumular evidencias científicas de que la participación crea “mejores ciudadanos”; sobre hasta qué punto transforma las necesidades y la vida de las personas implicadas y cuáles son las condiciones necesarias para que estas potenciales escuelas de ciudadanía mejoren decididamente la democracia, la cultura democrática y la sociedad.

Así mismo, se aprecia cómo la investigación sobre el impacto de experiencias participativas de niños y niñas y adolescentes requiere de mayor profundización con respecto a repensar la participación de niños/as y adolescentes y sus espacios como procesos sociales arraigados a entornos e interacciones cotidianas (Percy-Smith, 2010), incidiendo en cómo fortalecer el compromiso cívico y el vínculo entre actores educativos y la comunidad para así intensificar el impacto y la significatividad de esta participación (Collins, Augsburg & Gecker, 2016; Sant & Davies, 2017; Nir and Perry-Hazan, 2016) y consolidando la función facilitadora de inclusión de sectores excluidos (Wampler, 2007; Hernández-Medina, 2010).

Coherentemente con estas lagunas identificadas en la literatura sobre impactos de los procesos participativos, y en particular relativos a la población infantil y adolescente, el presente artículo en el marco de la primera fase de la investigación en la cual se desarrolla, tiene como principal objetivo indagar cuáles son los impactos de las experiencias de participación en el municipio a un doble nivel: los destinatarios (NNA) y la comunidad, desde la perspectiva de las personas técnicas municipales.

La muestra del estudio son 191 técnicos y técnicas municipales, procedentes de 179 municipios, repartidos por todo el territorio nacional (Novella y Sabariego, 2020), pertenecientes a la red de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI.Unicef) y/o a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Fundamentalmente, este personal técnico trabaja en el área de Educación (30 %), Servicios Sociales (23 %), Infancia (12 %), Juventud (11 %), Participación (8 %), Cultura (5 %), Sostenibilidad (2 %) u Otras (9 %).

El instrumento de obtención de la información en este estudio ha sido una encuesta autoadministrada a través de internet, con un valor exploratorio y diagnóstico (la cual se explica detalladamente en el artículo metodológico de este monográfico) dirigida a las figuras técnicas municipales.

El cuestionario dirigido a técnicos y técnicas está conformado por cinco secciones:

- Sección 1: mapa y contexto de las prácticas de participación de la infancia y la adolescencia en el municipio
- Sección 2: miradas en torno a la participación de la infancia y la adolescencia
- Sección 3: exploración de iniciativas o prácticas de participación de la infancia y la adolescencia en la toma de decisiones en el municipio, que promuevan el ejercicio de una ciudadanía activa e inclusiva, así como sus impactos percibidos. Particularmente, se exploran tres tipos de iniciativas: a) experiencias de participación en órganos municipales;

b) experiencias de participación lideradas desde la Administración local y diferentes a los órganos municipales y c) experiencias de participación promovidas y lideradas exclusivamente por NNA

- Sección 4: oportunidades y retos de participación
- Sección 5: datos sociodemográficos

El presente artículo deriva de la explotación y análisis de la tercera sección de dicho instrumento, concretamente focalizada en los impactos percibidos de las formas de participación desde la mirada de las figuras técnicas, en relación a los impactos en la infancia y la adolescencia y la comunidad de las experiencias de participación.

Para el análisis de los datos se ha desarrollado un análisis estadístico a través de SPSS V. 25, y un análisis de contenido, sistematizado en la recogida de extractos de testimonios, para el tratamiento de la información cualitativa derivada de las respuestas abiertas o semicerradas.

3. Resultados

Las experiencias de participación infantil y adolescente que hemos recabado son principalmente aquellos órganos de carácter municipal puestos en marcha por las diversas administraciones locales que han colaborado en la presente investigación. Son, por lo tanto, plataformas de participación consultiva y deliberante diseñadas y desarrolladas por los servicios técnicos municipales para dar voz

a los más jóvenes de su comunidad, y que el 82,7 % de las figuras técnicas indican que existen en sus municipios. Fundamentalmente se concretan en Consejos Municipales Infantiles, aunque puedan diferir en su denominación. Las experiencias de participación también incluyen otras iniciativas lideradas desde la Administración local en las que participan niños/as y adolescentes, pero que no son órganos municipales. Se trata de experiencias como audiencias infantiles, grupos de corresponsales o presupuestos participativos. El 26,2 % de las figuras técnicas señala que en sus municipios se lideran este tipo de experiencias participativas. Y, por último, incluyen, aunque en menor medida, experiencias de participación promovidas y lideradas exclusivamente por NNA del municipio, como el movimiento *Fridays For Future*; una campaña liderada por ellas y ellos; y cualquier acción vinculada a la defensa y reivindicación de alguna causa social y/o local. El 14,7 % de las figuras técnicas recoge iniciativas de este tipo en su municipio.

3.1. Impactos en los niños, niñas y adolescentes

Desde la perspectiva de las figuras técnicas municipales, las experiencias de participación generan un impacto positivo en los NNA que participan en ellas. El cuestionario muestra cómo el personal técnico valora que el impacto es alto en relación con el aprendizaje y desarrollo que se genera en los propios NNA (figura 1).

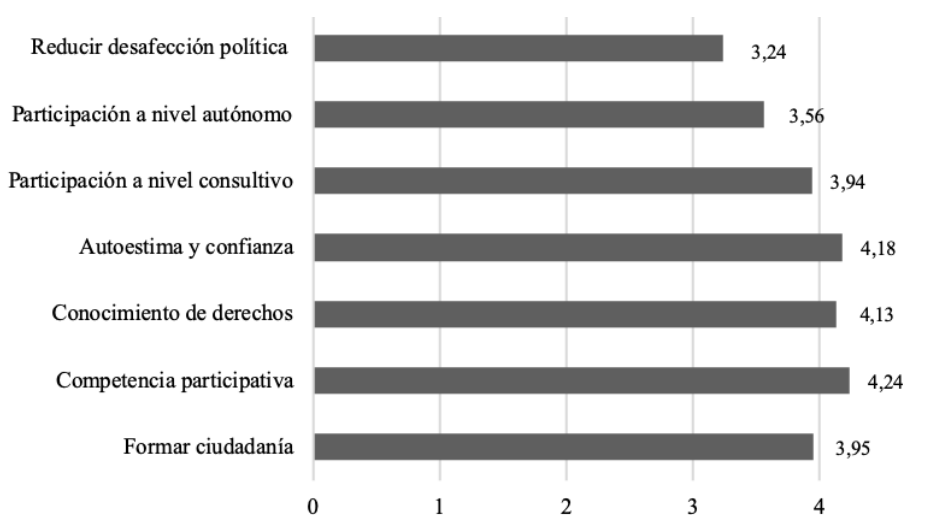


Figura 1. Principales impactos de las experiencias de participación en el municipio con respecto a niños/as y adolescentes.

El principal logro, que destaca entre todos los impactos percibidos, es el desarrollo de la competencia participativa (proponer, cuestionar, analizar, elegir, asumir responsabilidades, consensuar)

de los niños/as y adolescentes, con una media de 4,24 sobre 5. El 81,5 % de los técnicos/as valora que el impacto de la participación en estas experiencias tiene un efecto alto o muy alto en el

desarrollo de la competencia participativa por parte de los NNA.

Le sigue el desarrollo de la autoestima y la confianza de adolescentes y niños/as que participan en estas experiencias (con una media de 4,18). Para el 80,9 % de las figuras técnicas este aspecto recibe una valoración alta o muy alta.

A continuación, destaca el impacto de estas experiencias en el conocimiento de derechos y deberes por parte de NNA (con una media de 4,13). El 80,4 % valora que el impacto es alto o muy alto en el aprendizaje de estos conocimientos.

Otro impacto que se considera muy presente en las experiencias de participación analizadas (con una media de 3,95) es el hecho de formar a la infancia y la adolescencia en una ciudadanía informada con derechos y obligaciones. El 71,7 % valora que el impacto en este sentido es alto o muy alto.

Los impactos mencionados, altos según la valoración de las figuras técnicas municipales, se refieren al logro de aprendizajes y desarrollo de competencias individuales por parte de NNA. En síntesis, las experiencias de participación de NNA en el municipio impactan principalmente en desarrollar conocimientos (de derechos y deberes), habilidades (competencia participativa) y valores (autoestima, confianza) en la infancia y la adolescencia.

Una de las figuras técnicas lo expresa en estos términos:

“En cuanto a los aspectos de la ciudadanía, en los niños y adolescentes que participan en los proyectos, al menos, les puede despertar una cierta curiosidad sobre los asuntos de la ciudad, de ver diferentes realidades dentro de ella, escuela, barrio, comunidad o población. Pueden empezar a tomar conciencia de que son ciudadanos plenos, con lo que esto implica. En términos de crecimiento personal, descubre o mejora otras capacidades como la observación, la escucha activa, el respeto y el trabajo en equipo”.

En otro orden de cosas, el cuestionario recoge la percepción de las figuras técnicas en torno al nivel de participación por parte de los NNA en las experiencias analizadas. En este sentido, los técnicos/as valoran que las experiencias permiten un nivel de participación consultivo (media 3,94) en

mayor medida que un nivel de participación autónomo por parte de NNA (media 3,56). El 70,4 % de los técnicos/as valora que el impacto es alto o muy alto en facilitar un nivel consultivo de participación, y el 56,1 % considera que las experiencias contribuyen en un grado alto o muy alto a promover un nivel de participación autónomo.

Por último, el 39,9 % de las figuras técnicas encuestadas expresa que las experiencias participativas han contribuido en grado alto o muy alto a reducir la desafección política de niños/as y adolescentes (frente a un 21,3 % de los encuestados que valora que han contribuido poco o nada a reducir la desafección política). Este es el enunciado que presenta una media más baja (3,24).

Las respuestas abiertas proporcionadas por 17 de las 191 figuras técnicas recogen, adicionalmente, impresiones acerca del impacto de la participación en las experiencias municipales en los NNA. Varias figuras técnicas destacan el impacto en el sentido de pertenencia:

“Busca promover el sentimiento de pertenencia y comunidad”.

“Crear identidad y arraigo en el municipio genera un sentido de comunidad”.

Señalan también el desarrollo de conciencia ciudadana:

“Sensibilidad infantil y juvenil, más activos en las necesidades de la ciudadanía y proyectos municipales”.

3.2. Impactos en la comunidad

Continuando con la presentación de los principales resultados recogidos a través del cuestionario aplicado a las figuras técnicas municipales, abordamos en este apartado los impactos de las experiencias de fomento de la participación en la propia comunidad donde se llevan a cabo.

A tenor de los datos, dichos impactos son de tres tipos: a) el fomento de las oportunidades de participación de niño/as y adolescentes en la comunidad; b) el impacto de dichas experiencias de participación de niño/as y adolescentes en la mejora de su municipio; y c) la educación en la participación. La figura 2 así lo refleja.

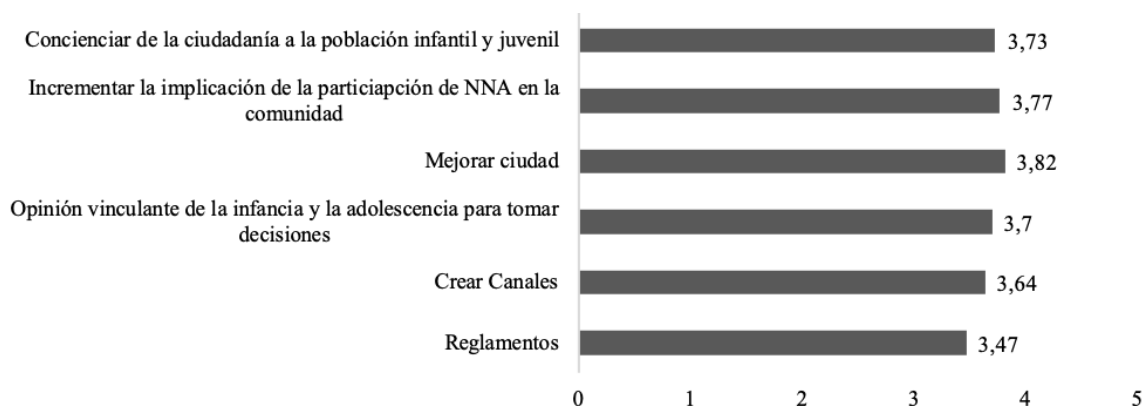


Figura 2. Principales impactos de las experiencias de participación en la comunidad.

Según nuestros datos, más de la mitad de los encuestados piensan que aprobar reglamentos favorables a la participación de los más jóvenes en diferentes espacios de toma de decisiones, y su respectivo impacto significativo en sus comunidades de referencia, tienen bastante valor (con una media de 3,47 sobre cinco). Para el 55,5 % es de mucho mérito y de un alto impacto social, frente al 21,4 por ciento que consideran que estas medidas suponen una incidencia de baja intensidad.

En esta misma línea, el 63 % considera que la labor de pedagogía cívica de crear canales específicos de consulta y deliberación para el sector infantil y juvenil sobre procesos participativos impacta positivamente en sus comunidades de pertenencia. El ejemplo educa en la participación más que el lanzar mensajes con ese propósito.

Por otro lado, al 62,8 por ciento de los interrogados (con una media de 3,70 sobre 5) es bastante o muy importante buscar la opinión vinculante de niño/as y adolescentes a la hora de tomar decisiones sobre temas que les atañen directamente. Este dato se contrapone a un 22,2 % que se manifiesta indeciso respecto a dicha cuestión.

A la pregunta sobre si dichas iniciativas participativas mejoran algunos aspectos del municipio, el 70,6 % de los participantes reconocen abiertamente que sí y mucho. Dichos beneficios afectan para bien en el diseño, la renovación y la gestión del espacio público pensado expresamente para las generaciones más jóvenes (zonas de *skate* o *parkour*, patios de colegios e institutos, jardines públicos...), horarios de servicios (transporte urbano, horarios de apertura de equipamientos de proximidad...) o facilidades de acceso (bonos juveniles, gratuidad, gestión coparticipada...).

Para una importante mayoría (una media de 3,82 sobre 5), son de gran valor en términos de impacto social, aquellas iniciativas destinadas al ocio educativo y familiar, las actividades medioambientales o deportivas no competitivas y, en general,

todas aquellas en donde la presencia del colectivo infantil y juvenil es deseable que sea habitual.

El tercer tipo de impacto en la comunidad que señalamos, la educación en la participación, para el 68,2 % (con una media de 3 sobre 5), es de alto valor e incidencia. Entre los beneficios, destacan la promoción de una ciudadanía consciente, crítica y corresponsable. Para que esto sea así, indican la relevancia de potenciar el diálogo, la tolerancia, la escucha activa y la implicación de niño/as y adolescentes en sus realidades inmediatas (Agenda 2030 de las Naciones Unidas, 2015; Cano-Hila, Sabariego & Folgueiras, 2019; Cano-Hila, Sabariego & Ruiz, 2018). Se enfoca la presentación de niños/as y adolescentes como clave para la construcción democrática de la ciudad-municipio. En esta línea, hasta el 92,1 % comentan que es necesario seguir trabajando en el ámbito de la educación cívica, en particular, fortaleciendo la imagen de la infancia y de la adolescencia con plenos derechos de expresión y decisión.

Asimismo, adjuntan como importante limitación, agudizada por la actual crisis sanitaria, económica y social por culpa de la pandemia del COVID-19, la falta de voluntad política por promover más iniciativas de esta naturaleza pedagógica y política y, sobre todo, mantenerlas en el tiempo. Destinar recursos humanos y económicos que garanticen la sostenibilidad de programas y acciones de fomento de la participación infantil y juvenil, acabará generando mayores impactos en términos de eficiencia y eficacia.

Una de las metas pedagógicas por excelencia es la formación de la ciudadanía (Molina, 2015). Por lo tanto, una consecuente actitud de gestión política con esta puesta en valor de la participación del sector más joven de la comunidad es que las decisiones y propuestas emanadas del Consejo de Participación de niños/as y adolescentes tengan eco en los equipos de gobierno locales. Recibir sus propuestas y Memorias, establecer encuentros periódicos con el Alcalde/esa, ediles

y con otros representantes de la oposición, participar en otros Consejos locales, etc. son un buen ejemplo también de impacto en el propio municipio. Así, un 63,5 % de los encuestados afirman obtener *feedback* de la labor de dichos Consejos. Hasta el 89,7 % mantienen reuniones -una, dos o hasta tres al año- con el máximo representante local.

4. Conclusiones

Hemos presentado cómo la participación en estas experiencias municipales genera un impacto muy positivo en los NNA, principalmente en términos de aprendizaje de la participación y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores (figura 1). Y provoca asimismo un impacto en el municipio en que se desarrolla (figura 2).

En palabras de una de las figuras técnicas municipales:

“La participación infantil es una herramienta pedagógica fundamental para la transformación social y es un elemento esencial para crear una ciudadanía activa e implicada con su entorno”.

Los resultados del estudio destacan la dimensión educativa que, tal y como perciben los técnicos/as municipales, tiene la participación. Estos hallazgos sobre el impacto de las experiencias participativas en NNA y en sus comunidades refrendan diferentes aspectos que la literatura previa sobre la temática ha destacado, y que se señalan a continuación.

Obtener consecuencias positivas y tangibles del esfuerzo humano y presupuestario público es una de las principales razones de ser de estos programas de educación para la ciudadanía hacia la infancia y la adolescencia. De hecho, la participación es un indicador de la temperatura de la democracia, entendida como un conjunto de actividades, procesos y técnicas por las que la población interviene en los asuntos que le afectan (Alberich & Espadas, 2014).

La labor de pedagogía cívica de crear canales específicos de consulta y deliberación para el sector infantil y juvenil sobre procesos participativos impacta positivamente en sus comunidades de pertenencia. A quienes participan activamente les demuestra la valía social de su implicación (Novella *et al.*; 2014). Al resto de sus convecinos, les alecciona sobre el pasar de voluntades políticas a los hechos en la gobernanza.

Llevar a cabo proyectos que chicos y chicas han cooperado significativamente en su análisis y diseño suele garantizar una mayor aceptación y preservación por parte de aquellos. Además, les

enorgullece haber formado parte de tal idea y su implementación. Son, en suma, dinámicas muy positivas en la renovación de la gobernanza municipal (Subirats, 2016).

Crear hábitos de salud y autocuidado, saber comportarse corresponsablemente en la convivencia ciudadana, compartir tiempos y espacios de ocio familiar, etc. ayuda en el desarrollo integral de las personalidades en formación. Todo/as coinciden en señalar la educación como la vía idónea para sensibilizar y fomentar la cultura de la participación en el conjunto de la población y entenderla como un bien social.

Esta visibilidad a la labor de pensar la comunidad por parte de la infancia y adolescencia hace mucho bien democrático. Educa en la participación, legitima su trabajo insuflando ánimo a los participantes y traslada a la opinión pública la importancia de atender su criterio en aras de mejorar la calidad de vida de todos/as los administrado/as. Es un alarde necesario de modestia institucional que educa en la corresponsabilidad de gestionar lo común (Mannion, 2010; Subirats, 2016).

Y es que a pesar de la nada desdeñable ya legislación favorable a la participación infantil, existe la necesidad de revisar dinámicas, estructuras, procesos de toma de decisión y gobernanza (Mannion, 2010). Las necesidades, prioridades y voces de niño/as y adolescentes son parte integrante de las políticas públicas inclusivas (Graham & Fitzgerald, 2010; Fernández, 2015; Vallejo, 2017) y cumpliría que cundiese el ejemplo en las administraciones locales españolas. Para ello, consideramos clave seguir investigando sobre el impacto de las políticas públicas en el fomento de la participación infantil y adolescente en sus comunidades, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, así como focalizando la mirada en dimensiones que van más allá de los aprendizajes, como son la satisfacción de necesidades, la gobernanza y la transformación de sus realidades sociales. El estudio que hemos realizado recoge las percepciones de los técnicos/as municipales implicados en la dinamización de la participación infantil y adolescente sobre el impacto de estas experiencias; se plantea como línea de trabajo futuras la profundización en el análisis del impacto desde otras perspectivas complementarias (la valoración de los propios NNA). La evaluación del impacto, como se señala en la introducción, requiere de una visión multidimensional y abre nuevas líneas de investigación y acción, como los estudios longitudinales que realicen un seguimiento de NNA a lo largo de su trayectoria de participación o la evaluación para el empoderamiento, que pone el foco en la valoración del impacto en términos de desarrollo personal y social.

Cabe añadir que la coincidencia de la pandemia con la aplicación de nuestros cuestionarios a cargos electos y figuras técnicas municipales, posiblemente ha mermado la colaboración de más casos de la muestra. La situación excepcional requería respuestas (en los plazos, métodos, recursos, organización del trabajo, etc.) excepcionales, lo que ha provocado que tuviésemos que

prolongar la fase de aplicación y seguramente hubiésemos perdido algún testimonio más. En todo caso, en un futuro próximo, convendría profundizar en esta línea de indagación y prospectiva para conocer la labor de promoción de la participación infantil y juvenil por parte de las administraciones locales españolas.

Referencias bibliográficas

- Abers, R. (1998). From Clientelism to Cooperation: Local Government, Participatory Policy, and Civic Organizing in Porto Alegre, Brazil. *Politics & Society*, 26(4), 511-537. <https://doi.org/10.1177/0032329298026004004>
- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (2015). In <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Alberich, T., & Espadas, M. A. (2014). Democracia, participación ciudadana y funciones del trabajo social. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 4(6), 3-30.
- Baiocchi, G., Heller, P., & Silva, M. K. (2008). Making Space for Civil Society: Institutional Reforms and Local Democracy in Brazil. *Social Forces*, 86(3), 911-936. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0015>
- Bausela, E. (2004). Metodología de investigación evaluativa. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 5, 183-191.
- Blanco Fillola, I., & Ballester, M. (2011). ¿Participar para transformar? La experiencia de los presupuestos participativos en la provincia de Barcelona. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 5, 117-144. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i5.448>
- Bredo, E. (2012). Philosophies of educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 3-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874769>
- Cabrera, F. A. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), 375-400.
- Cano-Hila, A. B., Sabariego, M., & Figueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: Aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 313-342. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Cano-Hila, A. B., Sabariego, M., & Ruiz, A. (2018). Youth participation in Spanish urban periphery: Its concept, spheres and conditioning factors. *Youth Voice Journal*, 8, 1-42.
- Collins, M. E., Augsberger, A., & Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.007>
- Cook, J. R. (2015). Using evaluation to effect social change. *American Journal of Evaluation*, 36(1), 107-117. <https://doi.org/10.1177/1098214014558504>
- Escudero, T. (2014). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza, ES: Pressas Universitarias- Universidad de Zaragoza.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Europea, C., & Dirección General de Empleo, A. S. e I. (2014). *Métodos propuestos para la medición del impacto social en la legislación de la Comisión Europea y en la práctica relativa a: FESE y EaSI Subgrupo de GECES sobre medición del impacto 2014*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fetterman, D. M. (2015). Empowerment evaluation. In J. Wright (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam, NL: Elsevier (p. 577-583). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10572-0>
- Fung, A. (2003). Survey Article: Recipes for Public Spheres: Eight Institutional Design Choices and Their Consequences. *Journal of Political Philosophy*, 11(3), 338-367. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00181>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., Mata, P., & Sánchez-Melero, H. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14(20), 283-304. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Children's participation in research: Some possibilities and constraints in the current Australian research Environment. *Journal of Sociology*, 46 (2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1440783309355065>

- Hernández-Medina, E. (2010). Social Inclusion through participation: The case of the participatory budget in São Paulo. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(3), 512-532. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2010.00966.x>
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lerner, J., & Schugurensky, D. (2007). La dimensión educativa de la democracia local: el caso del presupuesto participativo. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 13, 157-179.
- Mannion, G. (2010). After participation, the socio-spatial performance of intergenerational becoming. In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.). *A Handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 330-343). Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203871072>
- Mansbridge, J. (1995). Does participation make better citizens? *The Good Society*, 5(2), 3-7.
- Maxcy, S. J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in social sciences: An emerging theory in support of practice. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 51-89). Sage.
- McClintock, C. (2003). Commentary: The evaluator as scholar/practitioner/change agent. *American Journal of Evaluation*, 24(1), 91-96. <https://doi.org/10.1177/109821400302400110>
- Molina, A. (2015). Procesos de formación para una ciudadanía activa. *Revista Electrónica de Investigaciones Educativas*, 17 (1), 1-4.
- Moulaert, F., MacCallum, D., Broeck, P. V. d., & García, M. (2019). Bottom-linked governance and socially innovative political transformation. In J. Howaldt, C. Kaletka, A. Schröder & M. Zirngiebl (Eds.), *Atlas of Social Innovation* (pp. 63-66). Oekom Verlag .
- Muhlhausen, D. B. (2012). Evaluating federal social programs: Finding out what works and what does not. *Research on Social Work Practice*, 22(1), 100-107. <https://doi.org/10.1177/1049731511420267>
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. Hoboken (NJ) USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119171386>
- Nir, T., & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and Youth Services Review*, 69, 174-183. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.07.012>
- Novella, A.M. et al. (2014). *La participación infantil y construcción de ciudadanía*. Graó.
- Novella, A.M., & Sabariego Puig, M. (Eds.) (2020). Infancia y participación. Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de Resultados. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13296335.v2>
- Núñez, H., Crespo, E., Llena Berñe, A., & Úcar, X. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.04
- Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103. https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.07
- Pateman, C. (1970). *Participation & Democratic Theory*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Sage Publications.
- Percy-Smith, B. (2010). Councils, consultations and community: rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies*, 8(2), 107-122. <https://doi.org/10.1080/14733281003691368>
- Pichardo, A. (1989). *Evaluación del impacto social: Una metodología alternativa para la evaluación de proyectos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Pineda, C. (2014). El Aprendizaje Político de la Participación: el Caso del Presupuesto Participativo de Elche (Alicante) en España. *Administração Pública e Gestão Social*, 6(3), 159-167.
- Pineda, C., Abellán-López, M. A., & Pardo, G. (2021). Los presupuestos participativos infantiles como metodología de aprendizaje cívico. Un estudio exploratorio sobre la experiencia española. *Sociedad e Infancias*, 5,(número especial), 159-170. <https://doi.org/10.5209/soci.71325>
- Pinkerton, S. D., Johnson-Masotti, A. P., Derse, A., & Layde, P. M. (2002). Ethical issues in cost-effectiveness analysis. *Evaluation and Program Planning*, 25(1), 71-83. [https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(01\)00050-7](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(01)00050-7)
- Pontual, P. (2004). Construyendo una pedagogía de gestión democrática: el presupuesto participativo como "escuela de ciudadanía". *Era Urbana, edición es*, 60-61.
- Pradel-Miquel, M., Cano-Hila, A. B., & Cabeza, M. G. (2020). *Social Innovation and Urban Governance Citizenship, Civil Society and Social Movements*. Edward Elgar Publishing.
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A Multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 443-459. <https://doi.org/10.1177/1098214008324182>
- Sant, E., & Davies, I. (2018). Promoting participation at a time of social and political turmoil: what is the impact of children's and young people's city councils? *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 371-387. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337719>
- Schwandt, T. A. (2002). *Evaluation practice reconsidered*. Peter Lang Publishing.

- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millenium: The transdisciplinary vision. In S. I. Donaldson & M. Scriven (Eds.), *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium* (pp. 19-42). Lawrence Earlbaum Associates.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)80010-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)80010-3)
- Smith, M. J. (2010). *Handbook of program evaluation for social work and health professionals*. Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC.
- Subirats, J. (2016). *El poder de lo próximo. Las virtudes del municipalismo*. La Catarata.
- Vallejo, S. I. (2017). La participación infantil desde el enfoque de la ética pública, el bien común y la corresponsabilidad: la inclusión ad hoc. In A. Rodríguez-Martin, (Ed.). *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades* (pp. 2531-2539). Universidad de Oviedo.
- Úcar, X., Heras, P., & Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 24, 21-47. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.24.02
- Wampler, B. (2007). Can participatory institutions promote pluralism? *Studies in Comparative International Development*, 41(4), 57-78. <https://doi.org/10.1007/bf02800471>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cano-Hila, A.B., Pose, H., & Gil-Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 77-88. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

ANA BELÉN CANO-HILA. Departamento de Sociología. Universitat de Barcelona.
Email: anabelencano@ub.edu.

HÉCTOR POSE PORTO. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidade da Coruña.
Email: hector.pose@udc.es

INÉS GIL-JAURENA. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Email: inesgj@edu.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

ANA BELÉN CANO-HILA. Profesora Lectora Serra Hunter en el Departamento de Sociología, de la Universidad de Barcelona, donde enseña sociología urbana, sociología del medio ambiente, educación urbana y comunitaria. Es pedagoga, doctora en Sociología y miembro del grupo de investigación CRIT (UB). Sus principales intereses de investigación son la exclusión social, las desigualdades urbanas, participación ciudadana, transformación social, juventud y barrios. Ha realizado estancias de investigación en la Università degli Studi Milano-Bicocca, Universidade Nova de Lisboa y Fakultet for Samfunnsfag, Høgskolen i Oslo og Akershus. Actualmente, es miembro del RC21 of Urban and Regional Development of the ISA y del Comité de Estudios de Juventud de la Federación Española de Sociología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3145-9466>

HÉCTOR POSE PORTO. Profesor Contratado Doutor de la Universidade da Coruña. Imparte docencia e investiga en la Facultade de Educación. Ha participado en múltiples proyectos de investigación sobre acción socioeducativa y cultural municipal, animación sociocultural y teatral o asociacionismo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7538-1026>

INÉS GIL-JAURENA. Profesora Titular en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Miembro del Grupo INTER de investigación en educación intercultural. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la pedagogía social, el aprendizaje de la ciudadanía y la participación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7045-0689>

**CIUDADES DE LOS NIÑOS. DE LA PUESTA EN ESCENA
 PEDAGÓGICA A LA APROPIACIÓN DE LA CIUDAD**
**CHILDREN'S CITIES. FROM PEDAGOGICAL MISE EN SCÈNE
 TO THE APPROPRIATION OF THE CITY**
**CIDADES INFANTIS. DESDE A ENCENAÇÃO PEDAGÓGICA ATÉ
 À APROPRIAÇÃO DA CIDADE**

Manfred LIEBEL*

*Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam

Fecha de recepción: 30.III.2021
 Fecha de revisión: 14.IV.2021
 Fecha de aceptación date: 27.VI.2021

<p>PALABRAS CLAVE: ciudadanía; participación infantil; derechos de la niñez; defensa de los niños; educación social; pedagogía del juego</p>	<p>RESUMEN: El autor presenta algunos proyectos socioeducativos basados en la participación y el autogobierno de los niños bajo el nombre de "ciudad de los niños", que se practican en varios países europeos desde los años ochenta. El autor analiza los proyectos desde el punto de vista de la medida en que promueven la ciudadanía activa de los niños y contribuyen a la transformación de estructuras adultocéntricas y excluyentes en beneficio de los niños niñas.</p>
<p>KEY WORDS: citizenship; child participation; children's rights; child advocacy; social education; play pedagogy</p>	<p>ABSTRACT: The author presents some socio-educational projects based on children's participation and self-governance under the name "children's city", which have been practised in several European countries since the 1980s. The author analyses the projects from the point of view of the extent to which they promote children's active citizenship and contribute to the transformation of adultist and exclusionary and adult-centred structures of the cities in the children's best interests.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: cidadania; participação infantil; direitos da criança; advocacia da criança; educação social; pedagogia do jogo</p>	<p>RESUMO: O autor apresenta alguns projectos sócio-educativos baseados na participação e auto-governo das crianças sob o nome de "cidade das crianças", que têm sido praticados em vários países europeus desde os anos 80. O autor analisa os projectos do ponto de vista da medida em que promovem a cidadania activa das crianças e contribuem para a transformação das estruturas adultocêntricas e de exclusão em benefício das crianças.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES
 MANFRED LIEBEL. E-mail: manfred.liebel@gmail.com

1. Introducción

Desde hace tiempo, quienes se preocupan por los derechos de la niñez tienen la percepción de que el entorno vital, especialmente en las ciudades, es perjudicial e hostil para ellos. Asumen que las ciudades suponen una amenaza permanente para los niños¹ que viven en la actualidad, pero también para las generaciones futuras. Los que más sufren esta situación son los que viven en condiciones de hacinamiento, en zonas en las que el aire está muy contaminado y en las que el tráfico intenso restringe su libertad de movimiento.

Para moverse fuera de casa, los niños dependen en gran medida de que los adultos les lleven de la mano y practiquen una especie de “paternalismo blando” (Liebel, 2018) que les proteja de los peligros inmediatos para su vida. Cuando los niños se mueven solos por los espacios públicos, por ejemplo, en las zonas peatonales o en los centros comerciales, son vistos como “alborotadores” que están fuera de lugar, y, a menudo, se les impide llevar una vida autogestionada con medidas represivas, como la prohibición de permanecer o la videovigilancia (llamadas “*status offences*” en inglés). Los únicos espacios en los que se permiten a los niños fuera del hogar paterno son los lugares separados de la vida cotidiana y controlados por otros adultos, como las escuelas o los parques infantiles vallados. Helga Zeiher, socióloga alemana, describe este modo de vida impuesto a los niños como la “insularización de la infancia” (Zeiher, 2001, 2003). Otras autoras, como las educadoras de la primera infancia estadounidenses Gail Cannella y Radhika Viruru (2004), hablan más agudamente de una “colonización de la infancia” (para el debate reciente, véase Liebel, 2020a).

A más tardar desde que se adoptó la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, han surgido iniciativas para hacer que las ciudades sean más acogedoras para ellos. Una de las iniciativas de este tipo más extendidas en el mundo es el movimiento *Ciudades Amigas de la Infancia*. Esta tiene su origen en la Iniciativa Internacional de *Child Friendly Cities* (CFCI), fundada por UNICEF en 1996 (UNICEF, 2004). En España, bajo los auspicios de UNICEF, se pretende “una planificación urbana sostenible y responsable con la infancia” y se aboga por “un cambio de paradigma en la forma que diseñamos nuestras ciudades”. Para ello, se fomenta la formación de “consejos de participación infantil y adolescente”, que ya existen en numerosos municipios (<https://ciudadesamigas.org/>).

No he tenido la oportunidad de estudiar la iniciativa española *Ciudades Amigas de la Infancia* más de cerca y, por tanto, no me permitiré emitir

un juicio aquí. Sin embargo, al menos en el caso de la iniciativa del mismo nombre en Alemania, no se puede pasar por alto que la participación infantil sirve más para movilizar a los niños en favor de los objetivos fijados de antemano por los adultos, por muy loables que éstos sean, que para fortalecer a los niños en su disputa con su entorno, que es hostil a ellos. Desde mi punto de vista, la participación debe contribuir a hacer aflorar las opiniones e ideas de los niños sobre un entorno digno de ser vivido y que corresponda a sus intereses. Para ello, también necesitan espacios discursivos en los que puedan dar rienda suelta, individual y colectivamente, a sus fantasías y deseos, expresándolos, por utópicos que parezcan.

Como ejemplo de ello, que como proyecto pedagógico lúdico no está en sí mismo exento de ambivalencias y tiene ciertamente sus límites, me gustaría presentar las llamadas “ciudades de los niños”, que se practican en Alemania y Austria desde principios de los años ochenta (es decir, incluso antes de la adopción de la CDN). A continuación, discutiré el concepto de ciudad de los niños, que se asocia al nombre del psicólogo, educador y artista italiano Francesco Tonucci (“*la città dei bambini*”, Tonucci, 2002) y que también ha adquirido cierta resonancia en España (Tonucci, 2015; 2018). Por último, compararé los dos modelos de actuación e intentaré hacer una valoración crítica de las experiencias y perspectivas asociadas a ellos².

2. Ciudades lúdicas de los niños en Alemania y Austria³

En este capítulo reconstruyo los objetivos, las acciones y las experiencias de algunas de las llamadas “ciudades de los niños”, que se han organizado en varias ciudades de Alemania y Austria desde la década de 1980. Resultan de la iniciativa de pedagogos sociales y están manejadas por organizaciones sin ánimo de lucro, en parte apoyadas por los gobiernos municipales oficiales. Se trata de actividades lúdicas temporales con niños que suelen tener lugar durante unas semanas en las vacaciones de verano. Por lo general, participan en ellas cada año miles de niños de entre 6 y 15 años.

Estos proyectos pueden entenderse como una forma de educación ciudadana sobre la base de conceptos de la pedagogía del juego. Tratan de dar a los niños experiencias de la vida laboral y política de una manera lúdica, de la que los niños están mayormente aislados en las sociedades occidentales actuales. De este modo, pretenden estimular el interés de los niños por asumir responsabilidades y trabajar por una vida urbana en

[Manfred LIEBEL]

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA [(2021) 38, 89-97] TERCERA ÉPOCA

Copyright © 2015 SIPS. Licencia Creative Commons Attribution-Non Commercial (by-nc) Spain 3.0

la que se tengan en cuenta sus intereses y puntos de vista.

Una de las primeras ciudades infantiles, “Mini-Munich”, se celebra cada dos años⁴. Cada vez participan más de 10.000 niños y niñas. Ellos y ellas pueden entrar y salir libremente de la ciudad en cualquier momento. Los padres necesitan un visado de visitante para entrar en ella. En la ciudad “Mini-Salzburgo”, que tiene un concepto similar, se alojan hasta 1.500 niños cada día. La “Ciudad de los Niños de Rostock” persigue un concepto similar: todos los miércoles es el “día de las profesiones”, en el que cada niño puede “trabajar” todo el tiempo que quiera (por ejemplo, en el taller de manualidades como carpintero). La historia es diferente en las reuniones del ayuntamiento. Los niños que han sido elegidos para el consejo municipal no pueden simplemente abandonar las sesiones.

En Berlín, “FEZitty – la capital de los niños” se celebra cada año durante las vacaciones de verano. El objetivo es que los niños, a partir de 6 años, conozcan la vida laboral de forma lúdica. Por ejemplo, pueden probar a ser banqueros, actuar en el teatro, trabajar en una floristería o en el periódico de la ciudad. En la moneda propia de la ciudad, el *wuhli*⁵, reciben su salario al final de la jornada. Con los 5 *wuhli* por hora, pueden comprar en el mercado o aprovechar las actividades de ocio y los servicios.

En la ciudad infantil “Ratzgiewatz” de Hechingen, los niños participantes son atendidos desde las 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde. Los aproximadamente 600 niños son libres de elegir entre más de 40 proyectos de trabajo, pero no se les permite salir de la ciudad infantil durante este tiempo. Durante la pausa para el almuerzo, los supervisores almuerzan junto con los niños. En este concepto, los padres son bienvenidos como invitados, pero expresamente no se quiere que acompañen a los niños todo el tiempo. Los padres son atendidos por los niños en el “jardín de los padres” y se les proporciona café y pastel. Otros proyectos también ofrecen a los niños una actividad nocturna (por ejemplo, cine, teatro, circo, discoteca) y, a veces, también la posibilidad de pasar la noche⁶.

En las ciudades infantiles, los niños pueden elegir entre varios proyectos de trabajo en los que pueden ganar dinero en la moneda propia de la ciudad de los niños. El dinero se puede gastar en la compra de comida, bebidas, participación en actividades de ocio o en la compra de objetos hechos por uno mismo. El dinero lo suele pagar un banco. Una oficina de empleo ayuda a encontrar puestos de trabajo gratuitos, por ejemplo, en los medios de comunicación (periódico, radio, televisión), la artesanía (por ejemplo, diversos

proyectos artesanales, construcción de cabañas, panadería), el comercio (por ejemplo, heladería, grandes almacenes), las autoridades (por ejemplo, banco, oficina de empleo, bomberos, policía, correos, recogida de basuras), el ocio (por ejemplo, piscina, sauna) o la cultura (por ejemplo, circo, teatro). También es habitual que haya un consejo municipal elegido y un alcalde o una alcaldesa que, entre otras cosas, puede tomar decisiones sobre el uso de los fondos fiscales.

Los niños pueden experimentar juguetonamente los procesos de la vida cotidiana de los adultos. A través del amplio mundo del juego, que se adapta a los intereses de los niños, éstos pueden adquirir una primera experiencia y conocer de primera mano los procesos sociales (por ejemplo, el consejo local, las elecciones, la democracia), los contextos económicos (por ejemplo, la inflación, el desempleo, la oferta y la demanda en el mercado de bienes) y la vida de los adultos, que de otro modo son difíciles de entender o comunicar. Otro enfoque importante es animar a los niños a participar en actos públicos y a asumir responsabilidades. El objetivo principal es sensibilizar a los niños sobre los procesos políticos y garantizar que conozcan y puedan ejercer sus derechos. En algunas ciudades infantiles también se anima y prepara a los niños para que cuiden especialmente de otros niños en los eventos. En particular, los niños de diferentes edades juegan y aprenden juntos. Algunas ciudades infantiles también ofrecen a los niños la posibilidad de participar, dentro de ciertos límites, en la planificación, de expresar sus deseos sobre el proyecto y de influir en las decisiones individuales (por ejemplo, en el diseño del dinero de la ciudad o en el almuerzo).

En un estudio que acompaña a la ciudad infantil Mini-Salzburgo, se describen elementos que también pueden encontrarse en otras ciudades infantiles:

La ciudad de los niños es un mundo de juego temporal con un estrecho paralelismo con la realidad; la interacción es el concepto. Para que el complejo juego de la ciudad funcione, el espacio de juego se construye y se materializa cerca de la realidad: hay pasaportes, dinero, cultura, oportunidades de ocio, un periódico y un gobierno (Burgstaller & Schuster, 2010, p. 3).

Gerd Grüneisl y Wolfgang Zacharias, los fundadores de Mini-Munich, describen sus intenciones y características a finales de los años 80 con las siguientes palabras

Puesta en escena como una ‘ciudad-juego’. El tema de la ciudad es el de una totalidad reducida, tentativa,

revocable y, en algún momento, también superada. Elementos y contextos políticos, sociales, culturales, estéticos, ecológicos y económicos están suspendidos en ella –en el foco de la ciudad no aislados unos de otros, pero precisamente perceptibles e identificables en sus manifestaciones y diferencias: esto nos parece el logro decisivo, la legitimación significativa del tema ‘ciudad’ para las intenciones pedagógicas que no quieren separar el conocimiento y la acción unos de otros e intentan tomar en serio el postulado de la libertad en el fenómeno del juego (Grüneisl y Zacharias, 1989, pp. 40-41).

Burgstaller y Schuster (2010, p.3) hacen hincapié en la “dialéctica entre la artificialidad y la naturalidad, entre la ficción y la realidad”. Las ciudades infantiles son “una imagen reducida de una ciudad, una reconstrucción simbólica, al mismo tiempo que una nueva realidad y un campo pedagógico en el que los niños tienen diferentes experiencias, según eventos, ofertas y puestas en escena planificadas y no planificadas” (ibíd.). En el espacio abierto de acción, en el que las cosas suceden permanentemente y en muchos lugares, ven una diferencia clave con respecto a la escuela. La simulación de una ciudad con sus instituciones, roles, reglas y leyes, que los niños pueden entender, crea seriedad. Lo que los niños hacen en su ciudad día tras día no es arbitrario e independiente. En Mini-Salzburg, por ejemplo, la “ciudadanía plena” con sus derechos especiales sólo se concede a quienes que participen en los trabajos y estudios ofrecidos. Los autores subrayan explícitamente y consideran importante que la ciudad-juego difiere en algunos aspectos de la vida real. Como ejemplos citan:

Igualdad salarial para todos, estudios remunerados, cambio de carrera de bibliotecario a camarero, igualdad de oportunidades para chicos y chicas: la primera alcaldesa de Salzburg existió en Mini-Salzburg, porque aquí las chicas en cargos políticos son algo natural. Especialmente en el ámbito de los puestos de trabajo existentes (o inexistentes), los deseos y las visiones de futuro se abren paso en la ciudad de los niños (op. cit., p. 4).

El estímulo que transmiten estas diferencias se expresa, por ejemplo, en la pregunta de una niña de nueve años: “¿Por qué Mini-Salzburg no necesita realmente una cárcel?” Las desviaciones de la realidad no son necesariamente una utopía, se cita a una observadora adulta en referencia a Mini-Munich 1988, sino “en todo caso una pieza de cambio social” (Grüneisl y Zacharias, 1989, p. 374).

Grüneisl y Zacharias consideran característico de la forma de juego y aprendizaje holístico y basado en la realidad de la ciudad infantil que

los niños lo hicieran con fascinación y seriedad al mismo tiempo. Los niños *no jugaban* a ser funcionarios financieros y artesanos, pero en su propia percepción lo *eran*. Desde su punto de vista, no estaban haciendo manualidades, sino trabajaban. A la hora de transportar el dinero –el dinero en Mini-Munich son papelitos impresos de colores–, cinco o seis niños se preocuparon por la seguridad y la ruta más secreta. En la oficina de objetos perdidos, se pide más a menudo el dinero de juego perdido que las cosas olvidadas: el dinero que han ganado ellos mismos vale más para los niños en ese momento que su impermeable o su mochila escolar. En la ciudad de los niños tampoco hay errores que se corrijan ni logros que se califiquen. Los errores se cometen conscientemente, si es que se cometen, por las consecuencias de la acción; por ejemplo, por las protestas de los demás. Para los niños que viven en la ciudad de los niños, el mundo del juego se convierte en realidad. En su estudio sobre Mini-Salzburg, Burgstaller y Schuster (2010, p. 4) citan a dos niñas diciendo: “Es como la vida real porque puedes fingir que eres un adulto”. Según ellos, no hay tareas de mentira, todo es percibido por los niños como real.

Grüneisl y Zacharias (1989, p. 41) están convencidos de que la ciudad de los niños, como “señal significativa”, ha “tocado la fibra sensible de los niños, ha tocado un interés profundo”. Consideran que esto se debe a que los niños pueden moverse como sujetos activos en un espacio complejo y abierto a su propia imaginación. Los autores parten de la base de que los niños tienen una comprensión específica de la realidad que difiere, en principio, de la de los adultos:

Los niños perciben de forma diferente, crean imágenes simbólicas consistentes del mundo llenas de unilateralidad, exageraciones, mitologías, en relación a lo que el mundo exterior les ofrezca de maneras extrañas, impresionantes, razonables o contradictorias. Los niños son al principio ‘fenomenólogos’ muy sensuales y sinceros, como espejos: ‘La boca de los niños dice la verdad’, poco convencional. Sus interpretaciones son subjetivas. Esta es también una cualidad que muchos adultos se quejan de haber perdido (Grüneisl y Zacharias, 1989, p. 43).

Para demostrar su hipótesis, los autores se remiten a un estudio sobre la vida cotidiana de los niños, realizado también en los años 80 en una ciudad satélite de Berlín. En él, se describe el manejo de las experiencias propias por parte de los niños de esta manera:

El aprendizaje ambiental del niño tiene lugar en sus experiencias, acompañado por adultos que le

escuchan. Las raíces de su conciencia están en sus experiencias y en su procesamiento: la capacidad de experimentar forma la capacidad de percibir, las percepciones forman nuevas experiencias. La conciencia emergente, la expansión de la experiencia se convierten en partes de la propia historia, un conocimiento cada vez más contextualizado acaba siendo necesario para confiar en la propia historia y llenarla de significado. El niño capta –preconceptualmente– la alienación y, sin embargo, al mismo tiempo da testimonio de la especificidad de su subjetividad, es decir, de su forma particular de apropiarse de la experiencia, de hacer surgir sus propias vivencias, su propia evaluación y sus propias formas de afrontamiento. El niño es un producto de las condiciones, y sin embargo –como sujeto– no es su víctima (Harms & Preissing, 1988, pp. 219-220).

En el caso de las ciudades infantiles concebidas en términos de pedagogía del juego, se plantea la cuestión de cómo pueden contribuir al desarrollo de esa conciencia y, en última instancia, a la apropiación del entorno urbano.

En el caso de las ciudades infantiles presentadas aquí, también se sugiere una comparación con los parques de atracciones y sobre temas específicos que se han vuelto cada vez más populares desde la década de 1970. Están diseñados como una especie de “parque infantil infinito” y son percibidos por los niños como un “mundo de ensueño entre el *thrill* (estremecimiento) y la tierra mágica” (Freericks y Brinkmann, 2019, p. 67). A diferencia de las ciudades infantiles presentadas anteriormente, estas instalaciones son empresas comerciales que pueden entenderse como “campos de experiencia para la conformación de los sentidos” (op. cit., p. 69). Como puro “consumo de experiencias” (op. cit., p. 65) no representan campos de aprendizaje en el sentido de la educación ciudadana emancipadora⁷.

3. La ciudad de los niños como polis⁸

Otro tipo de ciudad infantil es el concepto de *la città dei bambini* de Francesco Tonucci (2002; en castellano: 2015). Tonucci desarrolló su concepto a partir de la crítica a los métodos de enseñanza impuestos en la escuela en las décadas de los sesenta y setenta, que despreciaban las capacidades de los niños, donde él mismo había trabajado durante un tiempo como profesor. Veía a los niños tratados como esclavos en la escuela y quería crear un entorno educativo en el que los niños pudieran actuar como “ciudadanos libres” e influir significativamente en las decisiones de los adultos. Los niños no deben ser vistos como una inversión en el futuro, sino que deben poder contribuir

y probar sus habilidades específicas mientras son niños. Tonucci subraya que este entorno no debe verse como un área separada, sino como un entorno compartido por niños y adultos, donde se reconocen las necesidades y los derechos específicos de los niños y se recogen sus ideas.

Hay diferencias esenciales entre las ciudades infantiles presentadas en la primera parte de este artículo y el modelo impulsado por el pedagogo italiano. Tonucci considera que la ciudad de los niños no es un acontecimiento temporal que toma forma durante las vacaciones escolares, sino una acción permanente de los niños para transformar toda la ciudad en la que viven según sus intereses. Su principal objetivo es “devolver a los niños la posibilidad de salir de casa solos para vivir con sus amigos las experiencias fundamentales de la exploración, la aventura y el juego” (Tonucci, 2015, p. 10). El niño será reconocido “como protagonista de su y nuestra historia” (op. cit., p. 11). Tonucci entiende sus publicaciones como “una especie de caja de herramientas” (op. cit., p. 13) y para ello presenta con detalle las experiencias realizadas hasta el momento.

Según las ideas de Tonucci y sus colaboradores, los niños se organizan en consejos infantiles, que se reúnen periódicamente a la manera de las polis griegas en un lugar manejable diseñado por ellos mismos, para desarrollar ideas y propuestas para una ciudad mejor desde su punto de vista generacional específico. Tonucci entiende por *città dei bambini* toda la ciudad “real”, que se diseña según las ideas de los niños y, sobre todo, garantiza su libertad de movimiento en el espacio urbano. Se trata de rediseñar adecuadamente los espacios públicos y las vías de circulación de forma que tengan en cuenta las necesidades específicas de los niños y puedan ser utilizados por ellos de forma segura (especialmente para jugar). Para ello, no emprenden acciones directas, sino que intentan llegar a acuerdos jurídicamente vinculantes mediante negociaciones con los responsables municipales (alcalde, ayuntamiento).

Otra diferencia con respecto a las ciudades infantiles descritas anteriormente es que las diferentes funciones y áreas de actividad de una comunidad no se simulan ni se vinculan entre sí, sino que se hace hincapié en la comunicación entre los niños, de la que deben surgir ideas y demandas a los adultos. Mientras que en las ciudades infantiles descritas anteriormente, las formas de trabajo y la actividad política se juegan a modo de prueba, Tonucci se centra en el “derecho al juego”, que debe satisfacerse en la ciudad real. La actividad de los niños se limita a comunicarse entre ellos con la esperanza de que así se reconozcan como ciudadanos libres y tomen iniciativas. En el desarrollo de

las iniciativas, no debe haber votaciones, sino que se debe hablar con los demás hasta que surja un consenso sobre las mejores ideas. Los consejos infantiles deben estar formados por niños entre el cuarto y el último año de la escuela y, dentro de este marco, deben representar todos los grupos de edad, géneros y condiciones sociales de vida de forma igualmente equilibrada.

Lo que Tonucci denomina *città dei bambini* corresponde, pues, más a una especie de representación de los intereses de los niños que a una ciudad lúdica, visitada por los niños en determinados momentos y diseñada más allá de la “ciudad real”. Sin embargo, se diferencia de formas parlamentarias como los parlamentos infantiles y juveniles u otras formas de participación infantil institucionalizadas según los modelos de los adultos. Aunque Tonucci cree que es importante que los consejos infantiles sean reconocidos por las autoridades políticas adultas como interlocutores en las negociaciones para ser tomados en serio, confía en que los niños son capaces de dar forma a su “polis” según sus propios criterios y con sus modos específicos de comunicación. Una de las cuestiones abiertas que veo es cómo garantizar que los niños no sólo sean escuchados, sino que sus ideas y sugerencias también sean tomadas y aplicadas por los adultos políticamente responsables. En lugar de plantear la “cuestión del poder”, Tonucci y sus colegas confían evidentemente en el poder de persuasión de los modos de comunicación específicos de los niños y su articulación colectiva.

Tonucci parece tener en mente que, a medida que la ciudad de los niños toma forma de polis y lleva sus ideas a la gente de forma colectiva y públicamente visible, la “ciudad adulta” se transforma y se convierte ella misma en una polis orientada a las necesidades y derechos de los niños. Esto se corresponde en parte con lo que pretende la iniciativa de las “Ciudades Amigas de la Infancia” (véase UNICEF, 2018). Sin embargo, en la mayoría de los conceptos y formas de práctica disponibles a este respecto, los niños son, en el mejor de los casos, consultados, mientras que los adultos siguen siendo los actores de impacto y mantienen las riendas en sus manos. En el caso de Tonucci, al menos, existe el encanto de presentar a los niños como la fuerza motriz a la que, en última instancia, espera que nadie pueda resistirse.

La idea desarrollada por Tonucci ha tomado forma desde principios de los años noventa en varias ciudades de Italia y España, así como en algunos países de América Latina y en Líbano. En los últimos años se han creado redes nacionales o regionales para favorecer la coordinación y el intercambio de experiencias entre ciudades. En

particular, desde el año 2000, la asociación Acción Educativa de Madrid organiza cada dos años un congreso nacional con todas las ciudades españolas que forman parte del proyecto “La Ciudad de los Niños” o que están interesadas en él.

4. Conclusión: cómo los niños pueden apropiarse de las ciudades

Una característica común de las ciudades infantiles presentadas aquí es que conceden gran importancia a la autoorganización y al autogobierno de los niños implicados. Se espera que las experiencias asociadas a esto estimulen su autoestima e iniciativa. En parte, esta esperanza se combina con la expectativa de que los niños reconozcan las ventajas de una comunidad estructurada democráticamente, que comprendan mejor su funcionamiento y que se desarrolle una conciencia de conexión y solidaridad mutuas.

Las ciudades infantiles pueden entenderse como parte de las iniciativas para que los niños sean tomados en cuenta como con-ciudadanos y tengan espacios de participación en la esfera municipal (véase Villena Higuera y Molina Fernández, 2015). Estas iniciativas fueron estimuladas por la adopción de la CDN en 1989, que por primera vez incluye derechos de participación. Hasta ahora, se han limitado en su mayoría a formas simbólicas de participación, por ejemplo, como parlamentos infantiles locales cuyo marco era establecido y controlado por los adultos (Gallego-Henao, 2016). Sin embargo, también se ha planteado una y otra vez la cuestión de si la participación puede diseñarse de manera que permita a los niños influir directamente en las decisiones políticas y fortalecer apreciablemente su posición social y política en la sociedad (para los debates e iniciativas relacionadas en España, especialmente en Cataluña, véase Llena Berñe y Novella Cámara, 2018; Novella & Llena, 2018). Esto también implica la cuestión de hasta qué punto la participación puede estar vinculada a formas de autoorganización y autogobierno de los niños, y éstos pueden actuar como protagonistas de transformaciones sociales (Alfageme & Martínez, 2003; Liebel, 2021: 179-198).

En las ciudades infantiles, el autogobierno se escenifica como un juego. No se trata de desafiar las estructuras de poder dominadas por los adultos. Sin embargo, se establecen otros acentos en la convivencia (ejemplo: “jardín de los padres”). En mi opinión, la forma de jugar a la “ciudad” tiene una importancia decisiva para los procesos de aprendizaje y cambio que son posibles en el proceso. Así, se plantea la cuestión de si sólo se imitan los procedimientos que prescriben los adultos o que son comunes en las ciudades o Estados

existentes. O si las alternativas de una comunidad diferente aparecen en la disposición del juego y pueden ser moldeadas por los niños, por ejemplo, una comunidad sin cárceles o la posible desección de los representantes en cualquier momento. También es importante aquí si se trata sólo de la regulación democrática de los asuntos administrativos o de la democratización de todos los ámbitos de la comunidad. En este contexto, me parece de gran importancia si los niños actúan sólo como ciudadanos electorales y consumidores o también como trabajadores (en la producción, el servicio, los medios de comunicación), cuya actividad tiene importancia para el desarrollo de la comunidad, y cómo se imagina y se configura su organización y relación entre ellos.

El autogobierno en las ciudades de los niños es un acontecimiento relativamente a corto plazo que inicialmente no tiene ninguna importancia existencial para los niños y los adultos implicados. Aparte de las experiencias lúdicas y los posibles resultados de aprendizaje, no hay consecuencias prácticas para la vida real de los niños fuera y después de su estancia en la ciudad infantil. Los niños no se presentan como presentes, sino como futuros ciudadanos de la ciudad o del Estado. En la mayoría de los casos, se prescinde por completo del desarrollo de tales visiones y de su realización práctica, confiando en cambio únicamente en lo aprendido durante la estancia en la ciudad infantil. La concepción de Tonucci de la ciudad de los niños ofrece ciertas perspectivas de acción para la ciudad real, pero se basan en una imagen de la infancia que sólo presta atención al juego de los niños y a su libertad de movimiento, sin imaginar un papel participativo más amplio de los niños en la comunidad.

En las ciudades infantiles escenificadas de forma pedagógica, el dominio de los adultos se relativiza temporalmente, pero no se cuestiona. Rara vez se considera la posibilidad de un movimiento social autónomo en el que los niños sean los actores determinantes, que tenga un impacto en la sociedad y sea una parte reconocida de ella. Los adultos tendrían sin duda un lugar en ese

movimiento, pero su papel se vería fundamentalmente alterado. Aunque siguieran desempeñando tareas pedagógicas, su papel sería el de asesores solidarios de los niños a petición de éstos y según su voluntad. Mientras no se desarrolle esta perspectiva transformadora, cualquier autogobierno de los niños en el marco de las instituciones o eventos pedagógicos corre el peligro de ser instrumentalizado en beneficio de los intereses de quienes tienen el poder.

En mi opinión, no basta con que las ciudades de los adultos de hoy se conviertan en las amigas de los niños, sino los niños deben ser capaces de apropiarse o “recuperar” las ciudades. Los niños deben tener la oportunidad, de forma autoorganizada y en igualdad de condiciones con los adultos, de remodelar la ciudad en su interés. Las ciudades deben cambiar de tal manera que los niños puedan llevar su propia vida en la ciudad sin tener que depender de la buena voluntad de los adultos en todo momento. Sin embargo, tampoco basta con que los niños tengan sólo espacios propios en los que puedan estar temporalmente entre ellos, sino que deben poder utilizar estos espacios de forma permanente para convertirse en un contrapeso al poder de los adultos.

Una cuestión central, en mi opinión, es cómo facilitar a los niños llegar a formas de acción comunes, determinadas por ellos mismos, que refuercen su posición en la sociedad y la comunidad y contribuyan a resolver sus problemas cotidianos. Veo un elemento necesario de dicha práctica en la concesión a los niños de derechos políticos que les permitan influir directamente en las decisiones políticas. Esto incluye, pero no se limita a, el sufragio universal, que no está vinculado a una edad mínima. En el caso de los parlamentos o consejos infantiles, se plantea la cuestión de hasta qué punto se limitan a una institución formal de representación o si están vinculados a la vida cotidiana de los niños y apuntan más allá de las formas consultivas de participación. Veo un desafío fundamental en cómo se puede superar la contradicción inherente a toda educación de lograr la autodeterminación a través de la determinación externa.

Notas

- ¹ Cuando utilizo el término niños en lo que sigue, siempre me refiero a todos los géneros.
- ² Para modelos de acción similares basados en la idea de autogobierno, las llamadas Repúblicas de los Niños, véase Liebel (2020b); Bussion, Gardet & Ruchat (2020).
- ³ Esta presentación se basa en entrevistas con participantes de la ciudad infantil “FEZitty”, investigaciones en Internet y los siguientes escritos: Grüneisl y Zacharias (1989); Burgstaller (2005); Ringler y Runggatscher (2008); Burgstaller y Schuster (2010).
- ⁴ La pandemia de Covid-19 hace imposible actualmente su aplicación.
- ⁵ El nombre se eligió porque la ciudad infantil tiene lugar en los extensos terrenos del centro de ocio FEZ Wuhlheide en Berlín-Köpenick.
- ⁶ Una lista continuamente actualizada de ciudades infantiles en Alemania y otros países, así como material informativo en alemán, italiano e inglés, puede encontrarse en: <https://www.kinderspielstaedte.com/> (acceso: 04.07.2021).
- ⁷ En la ciudad argentina de La Plata, ya se había creado en 1951 un enorme parque de atracciones para niños con el nombre de “Ciudad de los Niños”, a veces también llamado “República de los Niños”, que se dice que inspiró a Walt Disney para crear su Disneylandia, hoy extendida por todo el mundo.
- ⁸ Esta presentación se basa en una entrevista con Francesco Tonucci el 14 de diciembre de 2016, en las publicaciones de Tonucci, 2002; 2015, 2018, y en el análisis de <https://www.lacittadeibambini.org/>. Al finalizar este artículo, este sitio web “oficial” ya no está accesible. Aunque se menciona un propio instituto de investigación en este sitio web, no se ha podido localizar ninguna investigación sobre la aplicación del concepto. Ahora el nombre la citta dei bambini también ha sido secuestrado por empresas comerciales y se comercializa en sus propios sitios web.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Burgstaller, P. (2005). *Zukunft: Spiel. Am Beispiel Kinderstadt “Mini-Salzburg”*. Viena: LIT.
- Burgstaller, P., & Schuster, T. (2010). “Die 3a hat jetzt eine Präsidentin”. Was die Schule vom Modellprojekt Kinderstadt lernen kann. In C. Kühberger & E. Windisch-bauer (Eds.). *Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis*. Innsbruck, Viena y Bozen: Studien-Verlag, pp. 263-279.
- Bussion, S., Gardet, M., & Ruchat, M. (2020). *L’Internationale des républiques d’enfants, 1939-1955*. Paris: Anamosa.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. Nueva York y Londres: Routledge-Falmer.
- Freericks, R., & Brinkmann, D. (2019). Freizeitpark. In J. Hasse & V. Schreiber (Eds.). *Räume der Kindheit*. Ein Glossar. Bielefeld: transcript, pp. 64-70.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- Grüneisl, G., & Zacharias, W. (1989). *Die Kinderstadt. Eine Schule des Lebens. Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt*. Hamburgo: Rowohlt.
- Harms, G., & Preissing, C. (1988). *Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit*. Berlin: FIPP-Verlag.
- Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. In D. Kutsar & H. Warming (Eds.). *Los Niños y la No Discriminación. Libro de texto interdisciplinar*. Tartu: University Press of Estonia, pp. 125-151.
- Liebel, M. (2018). Más allá del paternalismo. Hacia una protección participativa y una participación protagónica. In A. Llena Berñe & A. M. Novella Cámara (Coords.). *Impulsar la Participación Infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 51-83.
- Liebel, M. (2020a). *Infancias Dignas, o cómo descolonizarse*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Liebel, M. (2020b). Repúblicas de Niños. Desafíos del auto-gobierno infantil. *RES - Revista de Educación Social*, Número 31, Julio - Diciembre, 322-362.
- Liebel, M. (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismo de los niños y niñas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Llena, A., & Novella, A. M. (Coords.) (2018). *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Novella, A. M., & Llena, A. (2018). *Impulso de la participación de la infancia en los servicios proyectos municipales. Documento marco*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

- Ringler, M., & Runggatscher, I. (2008). *Kinderspielstädte – Muss man sie immer neu erfinden? Ein Blick in die Praxis von zehn Spielstädten in Deutschland, Italien und Österreich*. Freiburg/Breisgau: Spielmobile e.V.
- Tonucci, F. (2002). *La città dei bambini*. Bari: Edizioni Laterza.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Tonucci, F. (2018). “Poner a los niños en la política significa hacer una buena política”: 25 años de escucha en el proyecto “La ciudad de los niños”. In A. Llena Berñe & A. M. Novella Cámara (Coords.) *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 19-32.
- UNICEF (2004). *Building Child Friendly Cities: A Framework for Action*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF (2018). *Child Friendly Cities and Communities. Handbook*. Nueva York: UNICEF.
- Villena, J.L., & Molina, E. (Coords.) (2015). *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zeiger, H. (2001). Children’s Islands in Space and Time: The Impact on Spatial Differentiation on Children’s Ways of Shaping Social Life. In M. du Bois-Reymond, H. Sünker & H.-H. Krüger (Eds.). *Childhood in Europe*. Nueva York: Peter Lang, pp. 139-159.
- Zeiger, H. (2003). Shaping daily life in urban environments. In P. Christensen & M. O’Brien (Eds.). *Children in the City: Home, neighbourhood and community*. Londres y Nueva York: Routledge-Falmer, pp. 66-81.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Liebel, M. (2021). Ciudades de los niños. De la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 89-97. DOI: 10.7179/PSRI_2021.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

MANFRED LIEBEL. E-mail: manfred.liebel@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

MANFRED LIEBEL. Profesor emérito de Sociología en la Universidad Técnica de Berlín y director de la Maestría internacional “Childhood Studies and Children’s Rights” en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam, Alemania.

INVESTIGACIONES

RADIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMUNITARIA: UNA REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA DE ESPAÑA, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2000-2020)

RADIOGRAPHY OF COMMUNITY ENVIRONMENTAL EDUCATION: A BIBLIOMETRIC REVIEW OF SPAIN, LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (2000-2020)

RADIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMUNITÁRIA: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA DA ESPANHA, AMÉRICA LATINA E DO CARIBE (2000-2020)

Gabriel PROSSER BRAVO* & Camilo Andrés CARO ZÚÑIGA**

*Universidad Academia Humanismo Cristiano, **Pontificia Universidad Católica de Chile

Fecha de recepción: 14.IX.2020

Fecha de revisión: 09.XI.2020

Fecha de aceptación date: 14.IV.2021

PALABRAS CLAVE:

Educación ambiental
comunitaria;
Revisión
bibliométrica;
Comunidad;
Educación ambiental;

RESUMEN: A nivel internacional e hispanoamericano, son escasos los ejercicios académicos e investigativos que han permitido realizar una síntesis de la educación ambiental con un enfoque comunitario, a pesar de ser una orientación cada día más valorada e implementada en diversos territorios. En este contexto, el objetivo del presente estudio es describir los datos bibliométricos de las investigaciones sobre educación ambiental comunitaria, escritas en español y publicadas en revistas especializadas en los últimos 20 años. Se realizó una revisión bibliográfica descriptiva, aplicando idéntica estrategia de búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc y JSTOR, incluyéndose un corpus final de 151 estudios.

Se identificó un aumento progresivo pero discontinuo de los estudios, que Cuba, México y Colombia son los países con más publicaciones, que la revista con más trabajos fue Avances y que la mayoría de las investigaciones son soportadas por instituciones de educación superior. Se constató que se utilizan principalmente metodologías cualitativas y técnicas como las encuestas, las entrevistas, la observación participante y las IAP, teniendo como principales participantes a miembros de la comunidad, niños, niñas y adolescentes, docentes y líderes comunitarios. Finalmente, se discute en torno a la relevancia de investigar sobre las comunidades y sus procesos educativos ambientales, concluyendo sobre la importancia de realizar ejercicios investigativos de síntesis para tener una panorámica de los desafíos, las fortalezas y los aprendizajes en el campo de la educación ambiental comunitaria.

CONTACTO CON LOS AUTORES

GABRIEL PROSSER BRAVO. E-mail: gabriel.prosser@uacademia.cl

<p>KEY WORDS: Community environmental education; Bibliometric review; Community; Environmental education</p>	<p>ABSTRACT: At the international and Hispanic American level, there are few academic and research exercises that allow for a synthesis of environmental education with a community approach, even though it is an increasingly valued and implemented framework. In this context, the objective of the present study is to describe the bibliometric data of research on community environmental education, written in Spanish and published in specialized journals in the last 20 years. A descriptive bibliographic review was carried out, using the same search strategy in the databases Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc and JSTOR, including a final corpus of 151 studies.</p> <p>A progressive but discontinuous increase in the number of studies was identified, Cuba, Mexico and Colombia were the countries with the most publications, the journal with the most papers was <i>Avances</i> and most of the research was supported by higher educational institutions. It was found that qualitative methodologies and techniques such as surveys, interviews, participant observation and Participatory Action Research (PAR) are mainly used, with community members, children and adolescents, teachers, and community leaders as the main participants. Finally, the relevance of research on communities and their environmental education processes is discussed, concluding on the importance of carrying out synthesis research exercises to have an overview of the challenges, strengths and lessons learned in the field of community environmental education.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental comunitária; Revisão bibliométrica; Comunidade; Educação ambiental</p>	<p>RESUMO: A nível internacional e hispano-americano, são poucos os exercícios académicos e de investigação que têm uma síntese da educação ambiental com enfoque comunitário, apesar de ser uma orientação cada vez mais valorizada e implementada em vários territórios. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é descrever os dados bibliométricos de pesquisas sobre educação ambiental comunitária, escritas em espanhol e publicadas em periódicos especializados, nos últimos 20 anos. Foi realizada uma revisão bibliográfica descritiva, utilizando a mesma estratégia de busca nas bases de dados Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc e JSTOR, incluindo um corpus final de 151 estudos.</p> <p>Identificou-se um aumento progressivo, mas descontínuo de estudos, que Cuba, México e Colômbia são os países com mais publicações, que a revista com mais trabalhos foi <i>Avances</i> e que a maior parte da pesquisa é suportada por instituições de ensino superior. Constatou-se que são utilizadas principalmente metodologias qualitativas e técnicas como encuestas, entrevistas, observação participante e IAPs, tendo como principais participantes membros da comunidade, crianças e adolescentes, professores e lideranças comunitárias. Por fim, discute-se a relevância de investigar as comunidades e seus processos de educação ambiental, concluindo sobre a importância de realizar exercícios de pesquisa-síntese para se ter uma visão geral dos desafios, potencialidades e aprendizados no campo da educação ambiental comunitária.</p>

1. Introducción

La humanidad se enfrenta hoy en día a un cambio de época en el que se acerca peligrosamente a los límites sustentables del planeta y la biosfera (Bedford & Cook, 2013; Raworth, 2017). En este contexto, los procesos educativos ambientales han surgido como una necesidad cívica y una reacción pedagógica ante la actual crisis civilizatoria (Caride & Meira-Carteá, 2020). Al interior de este campo, algunos han tomado una postura neutra o al menos displicente, siendo promotores de una educación sobre el clima o el ambiente, que da poco margen a la posibilidad de cambio y transformación en miras de nuestra subsistencia (González-Gaudiano & Meira-Carteá, 2020).

En esta situación global, el lugar que juegan las comunidades en la educación es crucial, ya que se encuentran en primera línea para la generación de medidas de mitigación y adaptación (González-Gaudiano & Maldonado-González, 2017; Noguchi, Guevara, & Yoroza, 2016). Esto, en un contexto en el cual la educación ambiental institucional y formal no ha sido capaz de dotar a las

comunidades de capacidades, habilidades y conocimientos para comprender y hacer frente a los factores subyacentes de la emergencia climática (Caride & Meira-Carteá, 2020; González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2009), lo que se refleja en parte, en el incumplimiento de los instrumentos institucionales globales como son los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) (Collado-Ruano, 2016).

Como campo disciplinar, la Educación Ambiental (EA) posee un pasado común e hitos plenamente reconocibles (Bautista-Cerro, Murga-Menoyo & Novo, 2019), dentro del cual es posible identificar una diáspora de enfoques, visiones, y sentidos que han tenido como resultado el desarrollo de una gama de estudios e iniciativas (Berryman & Sauv e, 2016). Dentro de esta diversidad -y en concordancia con lo arriba señalado-, en los últimos años se ha identificado un fuerte desarrollo del enfoque comunitario (Aguilar, 2016; 2018; Covas-Alvarez, 2004; Prosser & Romo-Medina, 2019), el cual ha sido promovido en diversos niveles y sectores de la política pública y ciudadana, como una medida efectiva para la transformación social por medio del diseño y gestión local de las

iniciativas educativas de corte ambiental (Battaini & Sorrentino, 2020; Blair, 2008, Espejel-Rodríguez & Castillo-Ramos, 2019).

En particular, la versión latinoamericana de la Educación Ambiental Comunitaria (EAC) se sustenta en una perspectiva sistémica y compleja que pone el cuestionamiento de la realidad local como el núcleo generador de la acción educativa (Calixto-Flores, 2012; González-Gaudiano & Maldonado-González, 2017; Tréllez-Solis, 2015). También, se fundamenta en la teoría crítica, asumiendo que existe una serie de relaciones y juegos de poder tanto en espacios educativos como comunitarios, que son construidos y a la vez construyen a los diversos actores que les componen (Robottom, 2005).

De esta manera, la EAC se opone directamente a la visión cientificista y bancaria de algunas corrientes tradicionales de la EA (Jensen, 2002), ya que permite cuestionar el lugar que juegan los diversos saberes ambientales en la disciplina, siendo posible poner en valor una gama de saberes y racionalidades contrahegemónicas, las que históricamente han sido subyugadas (Calixto-Flores, 2010). Remarcando la misma condición de opresión, Eloísa Tréllez Solís ya desde principios de siglo planteó que “el futuro de las comunidades, de su cultura y su naturaleza no ha estado siempre presente, de manera explícita, en las preocupaciones de la Educación Ambiental” (Tréllez-Solis, 2002, p. 8).

Casi 20 años después de las palabras de Tréllez-Solis (2015), es posible vislumbrar actualmente una EAC fundamentada en la autonomía de las comunidades y sus propias necesidades, para así, desarrollar procesos educativos que “deben tener un carácter consciente, una orientación adecuada de sus objetivos, así como una perspectiva ambiental que tenga como quehacer la motivación y compromiso desde la propia comunidad” (Paredes-Díaz, Acosta-Hernández & Pérez-García, 2015, p. 115).

De esta manera, la EAC tiene por objetivo el generar procesos coeducativos y autoeducativos desde, para y por las comunidades, siendo así una empresa sustentada en la territorialidad y en la participación social activa. Así, la EAC contribuye a la constitución y fortalecimiento de grupos comunitarios que operan y deciden en el ámbito local, lo que genera una mayor autoorganización y democratización en la toma de decisiones; refuerza el compromiso y vínculos entre las instituciones y sociedad civil; y facilita la generación de sentimientos e identidades colectivas basadas en el arraigo territorial y la cooperatividad (Moreno-Fernández, 2015; Paredes-Díaz et al., 2015).

A pesar de los beneficios mencionados, estas experiencias se enfrentan a una serie de desafíos

producto de su implementación en contextos reales. Esto quiere decir que llevar el enfoque comunitario de la EA a la práctica, supone enfrentar condiciones, necesidades y barreras, como también contar con soportes y apoyos. En este sentido, Moreno-Fernández y Navarro-Díaz (2015) plantean que los objetivos y contribuciones de la EAC se ven obstaculizados por factores y situaciones, tales como:

1. Dificultades en la continuidad de los proyectos comunitarios, debido a la falta de recursos económicos y de apoyos de autoridades locales.
2. Problemas con el trabajo en red, tanto entre instituciones de la administración pública como de los organismos ciudadanos.
3. Ausencia de evaluación de los impactos y participación logrado por los proyectos, lo que genera una sensación de inseguridad sobre los efectos del programa y respecto de si el propio tiempo invertido ha sido en vano.
4. En ocasiones, aquellos/as que buscan promover los proyectos de EAC no provienen de las mismas comunidades, dificultando su inserción y relación con estas. Inclusive, en algunos casos, resulta imposible subsanar las desconfianzas y rechazos que se generan al respecto.

A partir de estos obstaculizadores es posible pensar que el enfoque comunitario choca con el modelo de sociedad y educación que existe en variados contextos, en buena parte por la baja participación e involucramiento de ciertos actores claves, en otra, por la falta de apoyo administrativo, político y económico que reciben este tipo de iniciativas (Calixto-Flores, 2010). Por lo tanto, es fundamental contar con los recursos humanos y materiales, así como también con las condiciones políticas, académicas, financieras y culturales que propicien una participación sólida de todos los integrantes de la comunidad (Moreno-Fernández & Navarro-Díaz, 2015; Polo-Espinal, 2013).

A la par de la necesidad de estos recursos, es esencial construir procesos que permitan gestionar el conocimiento al interior de este campo. A sabiendas del contexto de producción científica internacional (Aguilar, 2018; Briggs, Trautmann, & Forunier, 2018), esto no significa tan solo dar cabida a una diáspora de producciones, sino también tender a ejercicios de síntesis que permitan reflejar los avances alcanzados.

En este marco, pese a la aceptación social de la EAC (Blair, 2008; Calixto-Flores, 2012) y a la existencia de algunas bases y marcos delineados (Noguchi, Guevara, & Yoroza, 2016), no se encuentra

del todo claro su desarrollo político, programático y académico. Inclusive, ha sido difícil sintetizar definiciones o supuestos básicos que son comunes a todas las experiencias que se definen bajo la EAC (Aguilar, 2016). Por este motivo, el presente estudio pretende describir los datos bibliométricos de las investigaciones de EAC escritas en español en los últimos 20 años, publicadas en revistas indexadas por autores de España, América Latina y el Caribe. Con el fin de adentrarnos en esto, se expone a continuación una serie de revisiones en el campo de la EA, para así, visualizar antecedentes pertinentes al objetivo de la investigación.

2. Revisiones sobre educación ambiental

En los últimos 10 años se han hecho esfuerzos consistentes en pos de sintetizar y analizar las investigaciones y políticas de EA (Aikens, McKenzie, & Vaughtner, 2016; Chawla & Derr, 2012), siendo una tarea pendiente el realizar similares acciones en torno al enfoque comunitario del campo, o directamente sobre la EAC (Aguilar, 2018; Briggs, Trautmann, & Forunier, 2018). Buena parte de estas revisiones se centran en la educación superior (Lorenzetti & Delizoicov, 2009; Molano-Niño & Herrera-Romero, 2014; Tovar-Gálvez, 2017), aunque por lo general, caracterizan producciones científicas asociadas a una serie de enfoques dentro de la EA.

En español, cabría mencionar el estudio que Sepúlveda Chaverra (2015) realizó sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), señalando a España como el único país o reino hispanoamericano que se encuentra entre los diez que más publican. Similar resultado entre los artículos más citados, siendo la gran mayoría de estos escritos en inglés. En una investigación similar, pero realizada respecto de la Educación para el Cambio climático (EpCC), García-Vinuesa y Meira-Carrea (2019) señalan que tan solo España, México y Brasil se encuentran entre los países que más publican a nivel mundial, a su vez, la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Pedagógica Nacional (México) son las instituciones hispanoamericanas con más participaciones en estudios. Aun así, tal como en el estudio de Sepúlveda Chaverra (2015), apenas el 10 % de los trabajos fueron realizados en un idioma diferente que el inglés (García-Vinuesa & Meira-Carrea, 2019).

A pesar de lo antes descrito, una serie de revisiones generales de EA han mencionado aspectos vinculados a su vertiente comunitaria. A nivel internacional, Nicole Ardoin y sus colaboradores (2013) sintetizaron los principales tópicos o temas centrales de la EA, reconociendo a la acción y aprendizaje comunitario como ejes del proceso

de enseñanza-aprendizaje, el cual debe adecuarse al entorno y el ecosistema en el que convive cada comunidad. La misma autora, en una revisión aún más reciente, señala que estos son también aspectos centrales de la *Early Childhood Environmental Education* (Ardoin & Bowers, 2020).

Bajo la misma línea, Varela-Losada, Vega-Marcote, Pérez-Rodríguez y Álvarez-Lires (2016), identificaron el propósito educativo de una serie de artículos de EA escritos a nivel mundial entre 2008 y 2013. Dentro de cinco propósitos posibles, remarcaron el interés de una serie de estudios por involucrar a la comunidad en los procesos educativos. Aun así, se mostraron críticos de este tipo de experiencias, pues señalan que en general no midieron los impactos de las acciones educativas en las comunidades, y evidenciaron que buena parte de ellas origina y despliega acciones desde las escuelas hacia la comunidad.

En Hispanoamérica es difícil rastrear ejercicios similares respecto al ámbito comunitario, aunque es posible distinguir algunas revisiones generales sobre la EA. En primer lugar, cabría mencionar las grandes síntesis realizadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que permitieron constatar un aumento y diversificación de las publicaciones en EA desde 1982 a 2015 (González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2015).

Un año antes, Medina y Páramo (2014) presentaron un análisis bibliométrico de 77 artículos, provenientes mayormente de Venezuela (26), Colombia (16) y México (14). Según los autores, las revistas Luna Azul (12), Educere (10), Revista Electrónica Actualidades en Investigación (6), Investigación y Posgrado (5) y la Revista Mexicana de Investigación Educativa (5) fueron los principales medios de comunicación en los que se publicó. También destacaron a los estudios descriptivos y los análisis documentales como las principales metodologías utilizadas.

Briggs y sus colaboradores (2018) revisaron 84 publicaciones emergidas en Latinoamérica, poniendo como valor agregado haber rastreado estas en español, inglés, portugués y francés. Los resultados indican que Brasil es el país que concentra cerca del 60 % de los estudios de la zona, seguido de México y Colombia. Las autoras describen también una fuerte tensión en el continente entre las visiones de la EDS y la EA, y entre las acciones desarrolladas en la escuela y fuera de estas. Inclusive, hacia el final de su texto, señalan que es imprescindible y útil para el campo desarrollar revisiones centradas en lo comunitario o lo popular de la EA (p. 18).

Por último, cabría mencionar la revisión realizada por Prosser y Romo-Medina (2019) a 174 artículos de EA que trabajan con niños, niñas y

adolescentes (NNA), publicados entre 1999 y 2019 en Hispanoamérica. Se encontró que España, Colombia y México eran los países con más publicaciones y que dentro de los estudios empíricos la mayoría eran cualitativos, seguidos de las investigaciones con metodologías mixtas, y finalmente, las cuantitativas. A su vez, señalan algunas tendencias temáticas entre las que destacan la EAC, valorando sus aportes a la gestión ambiental local y a la promoción de una mayor participación de NNA en actividades de EA.

En síntesis, se puede evidenciar, por un lado, una serie de estudios que describen dentro de sus temáticas centrales a lo comunitario, y por otro, aquellos que destacan los resultados e implicancias de alojar la EA en la comunidad. Aun así, es muy difícil señalar que exista un ejercicio académico sistemático que permita describir con certeza las tendencias e impactos de la EAC como campo académico, ni mucho menos vincularlo a una serie de variables bibliométricas.

Por este motivo, la presente investigación buscó realizar una revisión bibliométrica descriptiva (RBD) de las publicaciones de EAC, escritas en español en los últimos 20 años. De esta manera, la relevancia del artículo se vincula con lograr una descripción de las características de los estudios en cuanto a: i) progresión cronológica, ii) distribución geográfica, iii) metodología, iv) impacto, y, v) las instituciones y revistas involucradas en su publicación. Así mismo, se buscará identificar las principales palabras claves, con el fin de profundizar la descripción de la EAC como campo de estudio en Hispanoamérica.

3. Metodología

Con el objetivo de identificar las tendencias y nodos críticos al interior de la EAC, este estudio utilizó la RBD (Grant & Booth, 2009). Su uso se fundamenta en la capacidad de esta metodología para describir parámetros bibliométricos, para explorar áreas y ámbitos de conocimiento incipientes, así como también para generar estados del arte, y sintetizar líneas de investigación, autores/as e instituciones asociadas (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016).

Durante el desarrollo de esta investigación se siguieron las recomendaciones de diversos autores (García-Vinuesa & Meira-Cartea, 2019; Sánchez-Meca & Botella, 2010), en especial en cuanto a: diversificar las estrategias de búsqueda por las cuales se obtuvieron las investigaciones; utilizar tanto criterios de inclusión como una serie de filtros de exclusión; diagramar el flujo del procedimiento; reportar el proceso en fase de identificación, selección, elección e inclusión; y, utilizar

mecanismos para dar mayor sistematicidad al tratamiento de los datos.

a. Estrategia de búsqueda

Se realizó una búsqueda de aquellos artículos publicados en las bases de datos Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc y JSTOR. En todos estos espacios académicos se procedió de igual manera, siendo ingresado el código booleano: “Comunidad OR Comunitaria OR Comunitario AND Educación Ambiental OR Educación para el Desarrollo sostenible OR Educación para la Sustentabilidad OR Educación para el Cambio climático OR Eco ciudadanía”.

De manera adicional, y para sumar rigurosidad en la búsqueda, se rastrearon otras investigaciones mediante la introducción de una serie de palabras claves, a saber: comunidad, comunitaria, comunitario, educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, educación para la sustentabilidad, educación cambio climático y eco ciudadanía. El ingreso de estos términos a los motores de búsqueda responde a que la EA recibe diferentes denominaciones en Hispanoamérica según la posición de cada autor, mientras que el ámbito referido a la comunidad se expresa generalmente por medio de esas tres palabras.

b. Criterios de inclusión

La aplicación de los criterios de inclusión sobre los estudios fue realizada de manera conjunta por ambos autores, teniendo como condición el consenso absoluto para cada uno de los artículos seleccionados. Respecto del cumplimiento de los criterios, se realizó de forma dicotómica y cualitativa, siendo los trabajos calificados en “aceptado” o “rechazado”, de acuerdo con la presencia de los siguientes criterios:

1. Trabajos académicos o artículos científicos que se enmarcan en el campo de estudio o en otros afines.
2. Publicados en español en los últimos veinte años (desde el 2000 hasta el 14 de agosto de 2020). Con esto, se intentó acceder a los trabajos surgidos en Hispanoamérica.
3. Publicados en revistas científicas con algún sistema de indexación que asegure una mínima calidad (Liberati *et al.*, 2009).
4. Estudios con referencia directa o indirecta a la comunidad, al ámbito comunitario o a un aspecto de este.

Se confeccionó una matriz de registro bibliográfico mediante la herramienta Microsoft Office Excel donde se depositaron los artículos que

cumplieron los criterios antes mencionados. En esta se registró: autores, número de autores, género del/ de la primer/a autor/a, título del artículo, año de publicación, revista, citas por texto, url y/o doi de publicación, institución, país, palabras claves, resumen, metodología, técnicas de recolección de la información y participantes.

c. Criterios de exclusión

El proceso de exclusión de los estudios se llevó a cabo en dos etapas: en la primera, se descartaron los artículos repetidos, aquellos que fueron contruidos a partir de ponencias o congresos, así como también los que tenían un idioma diferente al español y que escaparon de los filtros de inclusión. Para esta primera etapa se puso especial

atención en el título y en el resumen de los trabajos. En la segunda, se leyeron los textos en profundidad y se excluyeron aquellos que fuesen experiencias de Educación Ambiental Escolar (EAE) o de ámbitos distintos de la EAC.

En la primera parte del procedimiento se ingresó el código booleano en los motores de búsqueda, lo que permitió la identificación de 2.401 estudios. A los estudios identificados se les aplicaron los criterios de inclusión, obteniendo 215 artículos. Posteriormente se realizó la primera etapa de los criterios de exclusión, quedando un total de 163 artículos. Finalmente, con la aplicación de la segunda etapa de los criterios de exclusión, fue posible constituir un corpus final de 151 artículos. Todo este procedimiento es sintetizado por medio de la Figura 1 que se muestra a continuación.

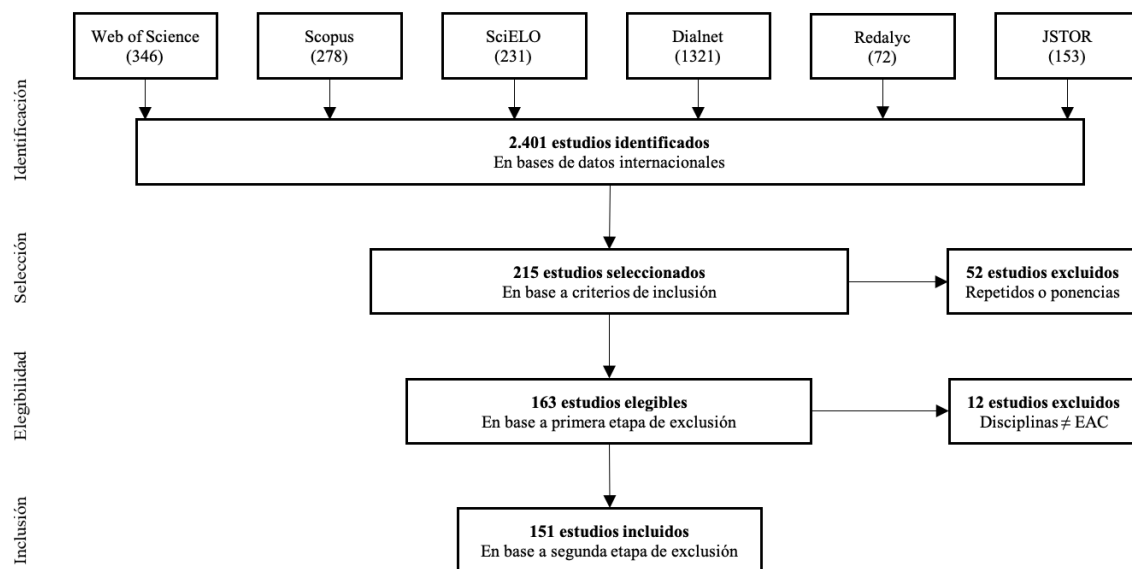


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión. Fuente: Elaboración propia.

d. Análisis de la información

El corpus final de artículos fue repartido entre ambos autores y luego se definió un conjunto de variables para identificar en los textos (ver Tabla 1). Teniendo en consideración estas variables, cada uno de los autores realizó una lectura superficial

para lograr identificarlas. Posteriormente se discutió conjuntamente los estudios que provocaron dudas o aquellos en que los autores disintieran de su clasificación. Para la identificación definitiva de los trabajos se cruzaron lecturas, teniendo como criterio de confiabilidad un consenso del 100 %.

Tabla 1. Operacionalización de variables a registrar por cada estudio

Variable	Operacionalización
<i>Autor/es</i>	Nombre completo de cada una de las personas que salen inscritas como autores del texto
<i>Número de autores</i>	Cantidad total de autores señalados en texto, expresado en números enteros
<i>Género</i>	Género del primer autor/a del texto
<i>Año</i>	Año en que fue publicado el texto al interior de la revista
<i>Revista</i>	Nombre completo de la revista en que fue publicado el texto
<i>Impacto</i>	Cantidad de veces que ha sido citado el texto en otras investigaciones
<i>País</i>	Lugar en el cual se desarrolló la investigación, o en su desmedro, nación a la cual pertenece la institución del primer autor
<i>Institución</i>	Pertenencia institucional señalada por el primer autor/a del texto
<i>Metodología</i>	Green (2015), distingue tres enfoques metodológicos. La metodología cuantitativa orientada a la contrastación de hipótesis, mediante la extracción de datos numéricos para el análisis estadístico. La metodología cualitativa orientada a la comprensión profunda de fenómenos que investiga mediante enfoques interpretativos, descriptivos, narrativos, etnográficos, entre otros. Por último, la metodología mixta, en la cual la recolección y análisis de los datos se realiza de manera tanto cuantitativa como cualitativa.
<i>Técnicas</i>	Técnicas de recolección de la información utilizadas en la investigación. En base al trabajo de Green (2015) se asociaron técnicas particulares a cada tipo de metodología (ej. IAP), pudiendo también existir técnicas transversales a estas (ej. cuestionarios).
<i>Participantes</i>	Personas involucradas en el estudio como muestra. Se describe el grupo social al cual pertenecen los colectivos que se ven involucrados en la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Dado el carácter de esta revisión, para examinar los datos se realizaron análisis estadísticos descriptivos y de heterogeneidad para cada una de las variables, con el objetivo de caracterizar los estudios incluidos. Adicionalmente, se realizó un análisis temático (Vaismoradi, Jones, Turunen, & Snelgrove, 2016) a las palabras claves de los estudios, con el objetivo de profundizar en la gama de temáticas planteadas respecto a la EAC. Estos análisis se incorporaron para complementar la presentación descriptiva de los resultados, que generalmente marca este tipo de estudios (Ardoin & Bowers, 2020).

4. Resultados

Los resultados se estructuraron en cuatro subapartados: una breve caracterización del corpus final de artículos incluidos y sus autores; una descripción de los artículos, autores, revistas, países

e instituciones con más publicaciones y citas en estas; también una exposición de las principales metodologías utilizadas, las técnicas y los participantes de los estudios; para finalmente, exponer un análisis de corte más cualitativo que se refleja en el análisis de las palabras claves de los escritos.

a. Caracterización de los estudios

Para realizar la caracterización se tuvo en consideración cuatro variables específicas: el año, el país, el género del/ de la primer/a autor/a y la cantidad de autores reconocidos/as como tal en el texto (ver Tabla 2). Como se observa, la mayoría de las personas que participan de las investigaciones como primer/a autor/a son mujeres y por lo general los estudios se hacen con tres, dos o un/a autor/a.

Tabla 2. Caracterización de estudios incluidos					
Variable	n	%	Variable	n	%
Año de publicación			Género		
2000-2005	8	5,2 %	Autoras	78	51,7 %
2006-2010	24	15,9 %	Autores	73	48,3 %
2011-2015	53	35,1 %			
2016-2020	66	43,7 %			
País			Cantidad de autores		
Cuba	48	31,7 %	Uno	37	24,5 %
México	32	21,1 %	Dos	47	31,1 %
Colombia	28	18,4 %	Tres	36	23,8 %
España	12	7,8 %	Cuatro	18	11,9 %
Venezuela	10	6,5 %	Cinco o más	13	8,6 %
Ecuador	8	5,2 %			
Argentina	4	2,5 %			
Costa Rica	4	2,5 %			
Chile	2	1,3 %			
Otros países	3	<1 %			

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los países, casi un tercio de los textos proviene de Cuba, siendo seguido por México y Colombia. Más atrás aparecen España y Venezuela, sumando entre estas cinco naciones más del 80 % de las publicaciones totales. Por lo

que se puede dimensionar en la Tabla 2 y en la Figura 2, existe un crecimiento en el número de publicaciones del 2000 a la fecha, aunque esta progresión es discontinua en el tiempo.

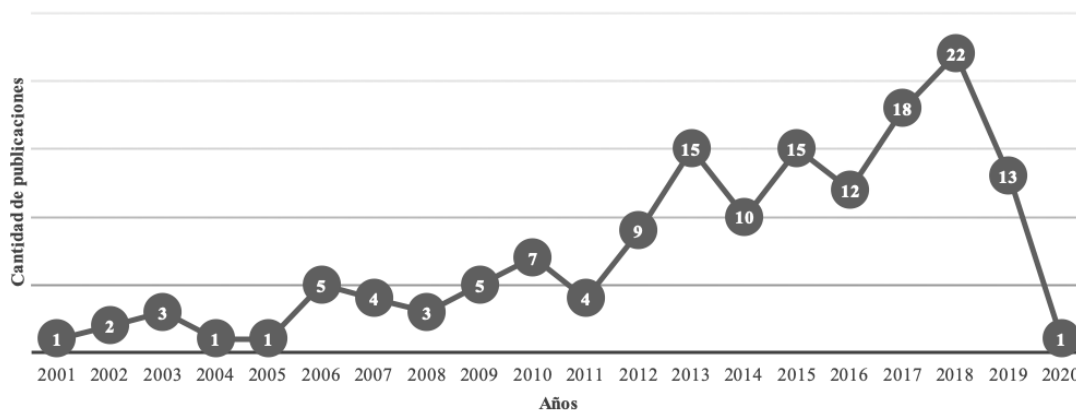


Figura 2. Cantidad de estudios de educación ambiental comunitaria del 2000-2020.
 Fuente: Elaboración propia.

b. Impacto de los estudios

Con el objetivo de conocer los espacios de publicación y el grado de impacto de los estudios, a continuación, se describen una serie de variables: número de citas por país; cantidad de citas entre los años 2000-2020; principales

revistas y afiliaciones institucionales de los/as autores/ras; como también, los autores con mayor cantidad de publicaciones.

A partir de la Figura 3 se identifica que México es el país con mayor cantidad de citas, le sigue España, Colombia y en menor medida Cuba. Al contrario, se logra identificar a Chile y Brasil como

aquellos países que no poseen estudios que hayan sido citados por otras investigaciones. Finalmente se constata que países como Ecuador, Costa Rica,

Venezuela, Perú y Argentina poseen una mediana cantidad de citas de sus estudios, mientras que Bolivia posee baja cantidad de menciones.

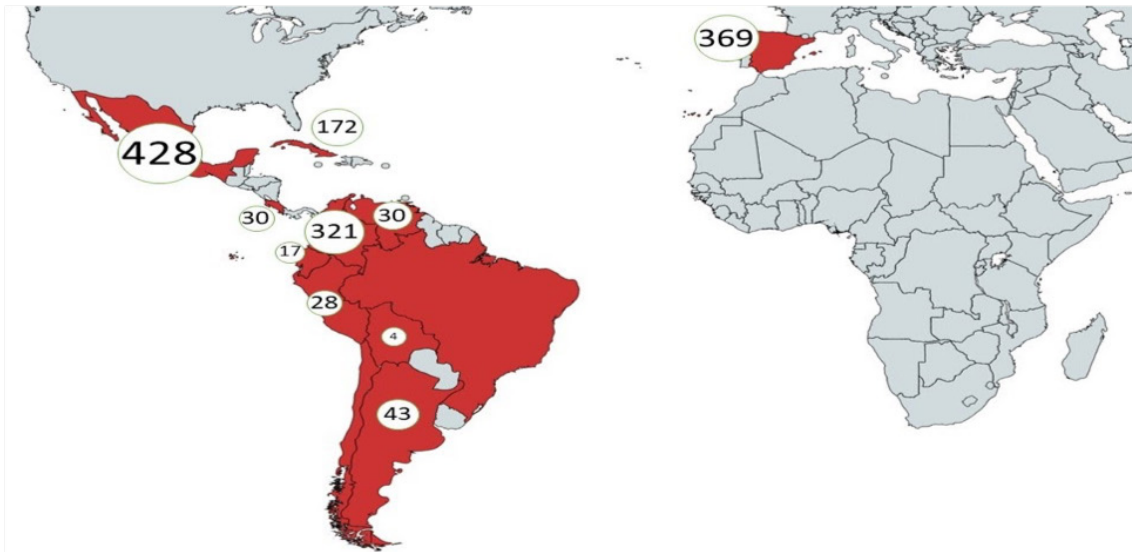


Figura 3. Número de citas según país del estudio. Fuente: Elaboración propia en MapChart.

Se logró constatar que entre los años 2001-2011 existe un desarrollo discontinuo de la cantidad total de citas de los estudios identificados (ver Figura 4). Esta situación cambia a partir del 2012, año con una cantidad anormal de citas.

Posteriormente, se identifica una progresiva disminución discontinua de la cantidad de citas de los estudios, lo que puede relacionarse con lo reciente de estos.

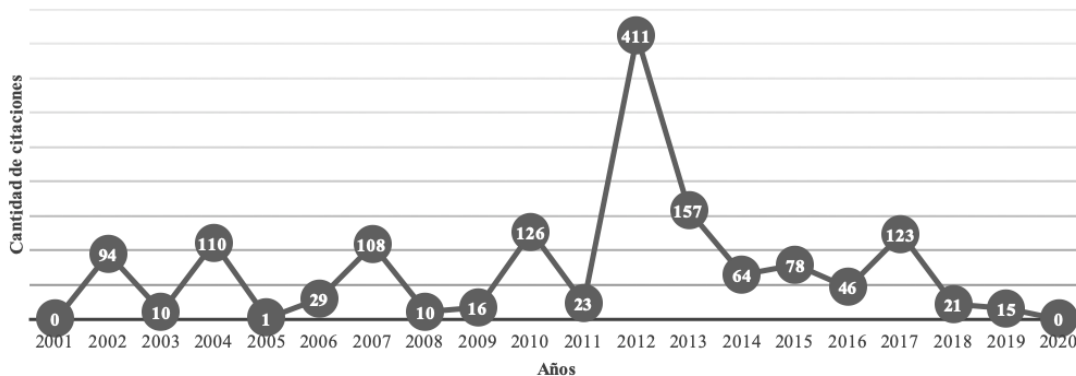


Figura 4. Cantidad de citas de los estudios en el periodo 2000-2020. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las revistas de publicación y cantidad de citas (ver Tabla 3), se logra constatar que Avances es la que ha publicado una mayor cantidad de textos de EAC en Hispanoamérica. Respecto a los países de pertenencia de estas principales revistas, Cuba posee tres entre las que más publican artículos. Por otra parte, con relación al número de citas, destaca la Revista

Mexicana de Investigación Educativa, la cual posee un buen número de artículos sobre la temática. Finalmente llama la atención que las revistas Avances, Horizontes Sanitarios y Revista DELOS posean una baja cantidad de citas, en comparación con las otras revistas, siendo que presentan la mayor cantidad de artículos publicados.

Tabla 3. Principales revistas de publicación y adherencia institucional de los autores

Variable	País	Citaciones	n	%
<i>Revista</i>				
Avances	Cuba	19	15	9,9 %
Horizonte Sanitario	Cuba	38	12	7,8 %
Revista DELOS	España	48	8	5,2 %
Luna Azul	Colombia	83	7	4,6 %
Revista Mexicana de Investigación Educativa	México	223	5	3,3 %
Mendive. Revista de Educación	Cuba	3	4	2,5 %
<i>Institución</i>				
Universidad de Pinar del Río	Cuba	10	19	12,6 %
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	México	38	12	7,8 %
Universidad Nacional de Costa Rica	Costa Rica	30	5	3,3 %
Universidad Pedagógica Nacional de México	México	162	4	2,5 %
Universidad de Las Tunas	Cuba	111	4	2,5 %
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela	5	4	2,5 %
Universidad Central de Las Villas	Cuba	3	4	2,5 %
Fuente: Elaboración propia.				

Respecto a la afiliación institucional de los autores, se constata a la Universidad de Pinar del Río como aquella que posee una mayor cantidad de investigaciones adscritas, le sigue la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Universidad Nacional de Costa Rica, que en suma representan cerca del 25 % de los escritos. Adicionalmente, cabe señalar que casi la totalidad de los primeros autores se encontraban adscritos a una institución universitaria, sucediendo en pocas ocasiones que pertenecieran a instituciones estatales, municipales u organizaciones de la sociedad civil (ONG's).

Se rastrearon también los autores con más publicaciones destacando los mexicanos Eduardo López-Hernández (n=12) y Ana Rodríguez-Luna (n=9). Aparecen más atrás Edgar González-Gaudiano de México (n=4); Julio Cesar Tovar-Gálvez de Colombia (n=4); y, Evelyn Pérez-Rodríguez, Maira Casas-Villardell y Rosa Hernández-Acosta de Cuba (n=4). Cabe destacar la fuerte presencia de textos de autores clásicos del campo como lo son

el mexicano Raúl Calixto-Flores (n=3), la mexicana Adelina Espejel-Rodríguez (n=3), la española-peruana Eloísa Tréllez-Solís (n=3) y la española Olga Moreno-Fernández (n=3). Por tanto, podemos observar una alta presencia de autores provenientes de los mismos países que más publican e impacto tienen: Cuba, México, Colombia y España.

c. Metodología de los estudios

Al caracterizar las diversas metodologías de los estudios (ver Tabla 4) se realizó una categorización intencionada que reconoció a las sistematizaciones de experiencias del resto de los estudios teóricos (ensayos, reflexiones). Así mismo, como ya se mencionó, el resto se categorizó según la taxonomía de Green (2015), resultando imperante la metodología cualitativa (51,8 % de los estudios empíricos), seguida de la metodología mixta (39,75 % de los mencionados estudios) y la cuantitativa (8,43 %).

Tabla 4. Metodologías, técnicas y participantes de los estudios

Variable	n	%	Variable	n	%
<i>Metodología</i>			<i>Técnicas</i>		
Cuantitativa	7	4,6 %	Encuesta/cuestionario	49	32,5 %
Cualitativa	43	28,5 %	Entrevistas	36	23,8 %
Mixta	33	21,8 %	Observación participante	30	19,9 %
Teórico	27	17,9 %	IAP	29	19,2 %
Sistematización de experiencias	41	27,1 %	Análisis documental	16	10,6 %
			Dispositivos grupales	13	8,6 %
<i>Participantes</i>					
Miembros de la comunidad	35	23,2 %			
NNA	25	16,6 %			
Docentes	13	8,6 %			
Líderes comunitarios	12	7,8 %			
Cooperativas*	5	3,3 %			
Comunidades indígenas	5	3,3 %			
Directivos	5	3,3 %			
Mujeres	5	3,3 %			
Jóvenes	5	3,3 %			
Fuente: Elaboración propia. *Pescadores, agricultores, artesanos, entre otros.					

Dentro de las técnicas de recolección de datos se identifican primordialmente las encuestas y/o cuestionarios, le siguen las entrevistas y las técnicas de corte más participativo, destacando también, la alta presencia de análisis documentales. A la hora de analizar los participantes, la mayoría de estos se les distingue como miembros de la comunidad, NNA, docentes o líderes comunitarios. Más atrás aparecen una serie de colectivos y sujetos sociales (cooperativas, indígenas, jóvenes, mujeres), siendo casi nula la aparición de otros no vinculados a estas lógicas comunitarias (e.g. empresarios, autoridades locales, fuerzas armadas).

d. Palabras claves de los estudios

Se ingresaron las palabras claves en un procesador de nubes de palabras, dando como resultado la Figura 5. Tal como en la EA general, la EAC se encuentra relacionada a los conceptos de desarrollo, en especial de desarrollo sostenible, haciendo un vínculo entre educación y progreso. Se puede constatar también que la EAC está vinculada a la enseñanza formal, a través de la escuela, así como también con actores educativos informales o no formales que se encuentran en el territorio, el barrio, el sector o la familia.



Figura 5. Nube de palabras claves de los estudios. Fuente: Elaboración propia en Wordclouds.

Respecto a los contextos de implementación de iniciativas e investigaciones vinculadas a la EAC, la mayoría de ellas se desarrolla en espacios rurales como las sierras, el campo, las cuencas o en variadas localidades de países hispanoamericanos. También se puede asumir que dentro del campo existe un alto interés por generar experiencias educativas participativas, teniendo un rol activo en estas las diversas comunidades involucradas (e.g. participativa, dinámica, conciencia, acciones, diagnóstico, local, ciudadana, interactiva).

Finalmente, aparecen conceptos clásicos de los campos educativo ambientales, tales como: conocimientos, actitudes, comportamientos, conciencia, entre otros. A su vez, se identifica que la EAC se vincula, tanto con la sociedad como con la ciencia, en tanto interfaces sociales para el desarrollo de comunidades sustentables y resilientes.

5. Discusión y conclusiones

Se realizó una RBD de las publicaciones de EAC, escritas en español en los últimos 20 años, constando un aumento progresivo pero discontinuo en las publicaciones. Ello se condice con la mayoría de las revisiones bibliométricas del campo de estudio (González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2015; Prosser & Romo-Medina, 2019), siendo un resultado diferenciador el peak (2011) de la EAC, el que comienza con posterioridad al identificado en la EA (2007-2008). Esto se puede atribuir a que la EAC es un enfoque y/o una espacialidad en la cual se desarrolla un campo mayor que es la EA, la EDS o la EpCC, por lo que su producción académica será siempre posterior al campo global.

En relación con los países predominantes, se encuentran similares resultados a investigaciones anteriores, identificándose a España, México y Colombia (Briggs *et al.*, 2018; García-Vinuesa & Meira-Carteá, 2019; Sepúlveda Chaverra, 2015). Adicionalmente, a raíz de esta investigación, Cuba

se sitúa como un país importante en el ámbito de la EAC, lo que bien habla de un enfoque nacional, pues el país caribeño no había exhibido resultados similares en revisiones globales anteriores. A pesar de ello, esto no se refleja en un mayor impacto por parte de los escritos cubanos y sus correspondientes universidades, a diferencia de las producciones, autores e instituciones españolas, mexicanas y colombianas. Aquí se puede hipotetizar respecto de cierta invisibilización –no necesariamente activa– de los trabajos de estas/os colegas.

Respecto a las revistas de publicación del ámbito de estudio, Luna Azul sigue siendo uno de los medios de comunicación más utilizados para publicar tal como en revisiones anteriores (Medina & Páramo, 2014; Prosser & Romo-Medina, 2019; Sepúlveda Chaverra, 2015). Particularmente en este estudio, se incorpora un nuevo corpus de revistas provenientes de Cuba, las cuales concentran una gran cantidad de publicaciones, pero con un bajo impacto, no estando necesariamente orientadas a estudios ambientales o de educación.

Tal como en las revisiones mencionadas, la EAC comparte con el campo global de la EDS y la EA, la predominancia de metodologías cualitativas, seguidas de las mixtas y en menor medida las cuantitativas. Atendiendo la línea de Green (2015), esto indicaría que, al menos metodológicamente, la EAC promueve la participación activa de los actores que involucra. Empero, existe un gran número de análisis documentales, lo que podría ser un indicador de escasa participación o involucramiento, dado el fuerte carácter teórico de este tipo de estudios.

A la hora de analizar las principales instituciones que soportan las investigaciones de EAC, estas corresponden a instituciones educativas de educación superior (Briggs *et al.*, 2018). Tal como en investigaciones anteriores, algunas de las entidades de mayor impacto son la Universidad Pedagógica Nacional de México y la Universidad

Autónoma de Tlaxcala (García-Vinuesa & Meira-Carrea, 2019). También, la presente revisión permitió señalar como instituciones de suma relevancia a la Universidad de Pinar del Río de Cuba, a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México y a la Universidad Nacional de Costa Rica.

El predominio de las universidades como principales agentes que sustentan los estudios seleccionados permite vislumbrar que el financiamiento de las iniciativas de EAC es acotado y focalizado principalmente en el diseño y evaluación de acciones o estudios particulares (Calixto-Flores, 2010; Polo-Espinal, 2013). Estos resultados en cierto grado se contradicen con el objetivo primordial de la EAC con relación a desarrollar procesos educativos para y desde la comunidad, lo que puede dificultar la inserción de estas intervenciones en las comunidades o la relación de los mediadores externos con ellas (Moreno-Fernández & Navarro-Díaz, 2015). Aun así, es necesario seguir indagando en el rol que puede tener la extensión universitaria o su vinculación con el medio, en la evaluación de la EAC.

Adicionalmente, y teniendo en consideración los resultados de la revisión de Varela-Losada y sus colaboradores (2016), la escasez de estudios de impacto sobre la EAC se podría deber a la falta de financiamiento por otras entidades e instituciones, las que no priorizan reportar el avance del campo, ni gestionar el conocimiento producido a través de sus acciones. Esta situación vuelve imperante el desarrollo de una EAC sustentada en una infraestructura institucional de tipo pública, que permita dotar de sostenibilidad y replicabilidad a este tipo de iniciativas (Calixto-Flores, 2010; Florez, 2012).

Al igual que con las universidades, es posible identificar a la escuela como otra institución fuertemente vinculada a la EAC, lo que manifiesta: 1) por un lado, un interés por trasladar las acciones educativo ambientales desde la escuela al barrio, desde los espacios educativos formales hacia los escenarios comunitarios, desde los actores educativos a los actores territoriales (Espejel-Rodríguez & Castillo-Ramos, 2019; Espejel-Rodríguez & Flores-Hernández, 2012); 2) por otro lado, una dificultad por salir de un espacio donde históricamente se desarrolló la EA (González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2009); y donde se implementa frecuentemente este tipo de iniciativas, las que, desde la escuela, buscan sensibilizar ambientalmente a las comunidades (Prosser *et al.*, 2020).

Aquí cabe constatar una visión de la EAC donde la escuela sea un elemento más del engranaje comunitario, que contribuya a gestionar la acción ambiental de manera local. Esto se puede vincular con los resultados de este estudio, respecto a

la presencia tanto de actores comunitarios como escolares en el desarrollo de iniciativas de EAC, puesto que existe una fuerte relevancia de actores como los docentes y directivos, pero también de los miembros y líderes comunitarios. Ello bien podría ser un reflejo de lo esencial de la participación y la acción territorial para este campo (Moreno-Fernández, 2015; Paredes-Díaz *et al.*, 2015; Trélez-Solis, 2015), por lo que futuras investigaciones podrían indagar, utilizando otras metodologías, en el grado y calidad de la participación que se incentiva en estas acciones educativas.

Siguiendo con la implicación de los actores participantes, se identifica un vínculo entre los NNA y la EAC, lo que señala a estos como un sujeto relevante al interior de los espacios comunitarios. En este sentido, investigaciones anteriores han destacado la importancia de considerar a los NNA y sus particularidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje comunitario, así como también su aporte activo a la gestión ambiental local (Ardoín & Bowers, 2020; Prosser y Romo-Medina, 2019). De similar manera, podría darse mayor atención al lugar de las mujeres, profundizando en la importancia de educar en espacios comunitarios desde el ecofeminismo (Aguilar & Limón-Domínguez, 2017).

Considerando las palabras claves identificadas en los estudios, se puede constatar la permanencia de la tensión entre la EDS y la EA (Briggs *et al.*, 2018). Esta situación podría más bien hablar de ciertas líneas de la EDS que señalan la importancia de poner en cuestionamiento las causas de fondo de la crisis, teniendo en consideración el entorno y las comunidades en las cuales se realizan los ejercicios educativos (Anderson, 2012).

Ahora bien, en general, las revisiones bibliométricas muestran una serie de sesgos y limitaciones propias de las decisiones de sus autores, de los procedimientos metodológicos utilizados y de los corpus finalmente seleccionados (Sandy & Tripney, 2017). En el presente estudio se decidió considerar tan sólo la región hispanoamericana e investigaciones en idioma español, dejando de lado a uno de los países fuertemente vinculados a la EAC, como lo es Brasil (Briggs *et al.*, 2018; Lorenzetti & Delizoicov, 2009). Esta limitación representa una oportunidad para futuras investigaciones de incluir otras regiones que realizan iniciativas de EAC, así como posibles colaboraciones entre autores/instituciones que permitan abarcar otros idiomas y realizar estudios comparativos.

Otra limitación propia de este tipo de estudios refiere a su pretensión meramente descriptiva, lo que significa una oportunidad para desarrollar nuevas investigaciones que sean capaces de profundizar analíticamente sobre las temáticas de

estudios e iniciativas de EAC, para así, conocer en profundidad como lo comunitario se despliega y trenza en estos procesos educativos. En este mismo sentido, se requiere seguir impulsando investigaciones de corte más teórico, que permitan con mayor precisión reconocer los principios, estrategias, enfoques y componentes centrales de la EAC (Aguilar, 2016; 2018).

Por otra parte, hay que señalar que el desarrollo de este tipo de investigaciones en el campo de la EAC, permiten una síntesis de los procesos educativos ambientales que responden a la necesidad cívica y pedagógica que emerge ante la crisis climática (Caride & Meira-Cartea, 2020). Para ello, es fundamental que lo investigativo no solo se desarrolle a partir de instituciones universitarias o desde locutores académicos, sino que también desde orgánicas territoriales y comunitarias, en donde confluyen la diversidad de perspectivas y metodologías de los actores interesados.

En este sentido, existe una limitante basal al estudio aquí expuesto, en cuanto a que los ejercicios de índole comunitaria y popular no se

expresan o comunican por vías institucionales y/o académico-escritas. La pretensión detrás de este estudio responde más bien a la necesidad de ir construyendo límites claros y dinámicos a un campo del cual mucho se habla, pero poco se sabe, debido a la escasez de ejercicios de síntesis. De similar manera, en un futuro podría pensarse en sistematizar más bien buenas prácticas o intervenciones de base comunitaria con probado efecto en la EA.

De esta manera, se debe avanzar en la construcción de una educación para el cambio (González-Gaudiano & Meira-Cartea, 2020), en tanto campo que ponga como prioridad la generación de medidas de mitigación y adaptación desde y para las comunidades, por medio de procesos basados en sus sentidos, saberes y posibilidades. Todo ello, en razón de un horizonte que permita dotar de vida y esperanza a los procesos educativos que levanta la EA, así como también a las comunidades que la comparten y recrean, para así, configurar una pedagogía social que sea la base de un buen vivir colectivo y sustentable.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, O. (2016). Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research. *Environmental Education Research*, 24(1), 26-49. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1244658>
- Aguilar, O. (2018). Toward a theoretical framework for community EE. *The Journal of Environmental Education*, 49(3), 207-227. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1397593>
- Aguilar, N. M., & Limón-Domínguez, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y eco-desarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.22>
- Aikens, K., McKenzie, M., & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: A systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22(3), 333-359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1135418>
- Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191-206. <https://doi.org/10.1177%2F0973408212475199>
- Ardoin, N. M., Clark, C., & Kelsey, E. (2013). An exploration of future trends in environmental education research. *Environmental Education Research*, 19(4), 499-520. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.709823>
- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Battaini, V., & Sorrentino, M. (2020). Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em Fernando de Noronha. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 49-61. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.03
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el S. XXI. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1103. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Bedford, D., & Cook, J. (2013). Agnotology, scientific consensus, and the teaching and learning of climate change: A response to Legates, Soon and Briggs. *Science & Education*, 22(8), 2019-2030. <https://doi.org/10.1007/s11191-013-9608-3>
- Berryman, T., & Sauvé, L. (2016). Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 104-117. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092934>
- Blair, M. (2008). Community environmental education as a model for effective environmental programmes. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 45-53. DOI: 10.2307/44656500.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. California: Sage publications.

- Briggs, L., Trautmann, N. M., & Fournier, C. (2018). Environmental education in Latin American and the Caribbean: the challenges and limitations of conducting a systematic review of evaluation and research. *Environmental Education Research*, 24(12), 1631-1654. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1499015>
- Calixto-Flores, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>
- Calixto-Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400002&script=sci.arttext>
- Caride, J. A., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 21-34. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.01
- Chawla, L., & Derr, V. (2012). The Development of Conservation Behaviors in Childhood and Youth. In *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford University.
- Collado-Ruano, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 20(65), 113-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6540935>
- Covas-Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3512941>
- Espejel-Rodríguez, A., & Flores-Hernández, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla-Tlaxcala, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1173-1199. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400008&script=sci.arttext>
- Espejel Rodríguez, A., & Castillo-Ramos, I. (2019). Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 231-242. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.07>
- Flórez, G. (2012). La educación ambiental: Una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.1135>
- García Vinuesa, A., & Meira Cartea, P. Á. (2019). Caracterización de la investigación educativa sobre el cambio climático y los estudiantes de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 507-535. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1405-666620190002000507>
- González-Gaudiano, E., & Arias-Ortega, M. Á. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S0185-26982009000200005>
- González-Gaudiano, E., & Arias-Ortega, M. (2015). La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011 (vol. 1). México: ANUIES-COMIE.
- González-Gaudiano, E., & Maldonado-González, A. L. (2017). Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria. *Teoría de la educación*, 29(1), 273-294. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291273294>
- González-Gaudiano, E., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Green, C. J. (2015). Toward Young Children as Active Researchers: A Critical Review of the Methodologies and Methods in Early Childhood Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 207-229. doi:10.1080/00958964.2015.1050345
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental education research*, 8(3), 325-334. <https://doi.org/10.1080/13504620220145474>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lorenzetti, L., & Delizoicov, D. (2009). La producción académica brasileña en Educación Ambiental. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 85-100. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1315-52162009000100007>
- Medina, I., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de educación*, (66), 55-72. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce55.72>
- Molano-Niño, A. C., & Herrera-Romero, J. F. (2014). La formación ambiental en la educación superior: una revisión necesaria. *Revista Luna Azul*, (39), 186-206. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321732142012.pdf>
- Moreno-Fernández, O. (2015). Educación y Ciudadanía Planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 229-261. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.09

- Moreno-Fernández, O., & Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (4), 175-186. <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470>
- Noguchi, F., Guevara, J. R. y Yorozu, R. (2018). *Comunidades en acción: aprendizaje a lo largo de toda la vida para el desarrollo sostenible*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).
- Paredes-Díaz, R., Acosta-Hernández, R., & Pérez-García, J. J. (2015). Programa de Educación Ambiental Comunitaria en la Cooperativa de Producción Agropecuaria, Jesús Suárez Soca. *Avances*, 17(2), 113-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350935>
- Polo-Espinal, J. C. (2013). El Estado y la Educación Ambiental Comunitaria en el Perú. *Acta Médica Peruana*, 30(4), 141-147. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1728-59172013000400017&script=sci_arttext
- Prosser Bravo, G., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027-1053. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401027&script=sci_arttext
- Prosser, G., Bonilla, N., Pérez-Lienqueo, M., Prosser-González, C., & Rojas-Andrade, R. (2020). No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol: Importancia del contexto de implementación en los programas de Educación ambiental. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9322>
- Raworth, K. (2017). A Doughnut for the Anthropocene: humanity's compass in the 21st century. *The Lancet Planetary Health*, 1(2), e48-e49. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(17\)30028-1](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(17)30028-1)
- Robottom, I. (2005). Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 62-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ881775>
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150797>
- Sandy, O., & Tripney, J. (2017). Systematic review and meta-analysis. In Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E., y Suter, L. E. (eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*, 452-475. Londres: Sage publications.
- Sepúlveda Chaverra, J. (2015). Estado de la investigación sobre educación para el desarrollo sostenible: un análisis cuantitativo de la producción científica en el período 2005-2014. *Revista Luna Azul*, (41), 309-322. DOI: 10.17151/luaz.2015.41.17
- Tovar-Gálvez, J. C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 519-538. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226926>
- Tréllez-Solís, E. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. *Tópicos em educação ambiental*, 4(10), 7-21. http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/7.Trellez_Solis.pdf
- Tréllez-Solís E. (2015). Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva. *Voces en el Fenix*, (48), 185-191. <https://www.vocesenelfenix.com/content/educaci%C3%B3n-ambiental-comunitaria-participaci%C3%B3n-y-planificaci%C3%B3n-prospectiva>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(6), 100-110. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Pérez-Rodríguez, U., & Álvarez-Lires, M. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(3), 390-421. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1101751>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Prosser, G., & Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 101-118. DOI: 10.7179/PSRI_2021.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

GABRIEL PROSSER BRAVO. E-mail: gabriel.prosser@uacademia.cl

CAMILO ANDRÉS CARO ZÚÑIGA. E-mail: camilo.caro@uc.cl

PERFIL ACADÉMICO

GABRIEL PROSSER BRAVO. Académico e investigador del Centro de Salud Mental en Comunidades Educativas (CSMCE) de la Escuela de Psicología de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, Facultad de Ciencias Sociales, Condell #343, Providencia, Santiago. Licenciado en Psicología de la Universidad de Chile. Coordinador académico de la Corporación BOSQUEDUCA, orientada desde 1998 al desarrollo integral de la educación ambiental en todo Chile. Sus líneas de investigación son la psicología ambiental, en especial el bienestar socioemocional ambiental, y el estudio del diseño, implementación y evaluación de programas, proyectos y acciones de educación ambiental tanto escolares como comunitarias. E-mail: gabriel.prosser@uacademia.cl

CAMILO ANDRÉS CARO ZÚÑIGA. Psicólogo de la Universidad de Chile, Diplomado en Psicología Educativa de la Universidad de Chile. Estudiante del Magister en Asentamiento Humanos y Medio Ambiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación son la resiliencia ante desastres socionaturales, educación ambiental para la adaptación ante la crisis global ambiental y vulnerabilidad socioambiental. E-mail: camilo.caro@uc.cl

RADIOGRAPHY OF COMMUNITY ENVIRONMENTAL EDUCATION: A BIBLIOMETRIC REVIEW OF SPAIN, LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (2000-2020)

**RADIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMUNITARIA: UNA REVISIÓN
BIBLIOMÉTRICA DE ESPAÑA, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2000-2020)**

**RADIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMUNITÁRIA: UMA REVISÃO
BIBLIOMÉTRICA DA ESPANHA, AMÉRICA LATINA E DO CARIBE (2000-2020)**

Gabriel PROSSER BRAVO* & Camilo Andrés CARO ZÚÑIGA**

*Universidad Academia Humanismo Cristiano, **Pontificia Universidad Católica de Chile

Received date: 14.IX.2020

Reviewed date: 09.XI.2020

Accepted date: 14.IV.2021

KEY WORDS:

Community
environmental
education;
Bibliometric review;
Community;
Environmental
education

ABSTRACT: At the international and Hispanic American level, there are few academic and research exercises that allow for a synthesis of environmental education with a community approach, even though it is an increasingly valued and implemented framework. In this context, the objective of the present study is to describe the bibliometric data of research on community environmental education, written in Spanish and published in specialized journals in the last 20 years. A descriptive bibliographic review was carried out, using the same search strategy in the databases Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc and JSTOR, including a final corpus of 151 studies.

A progressive but discontinuous increase in the number of studies was identified, Cuba, Mexico and Colombia were the countries with the most publications, the journal with the most papers was Avances and most of the research was supported by higher educational institutions. It was found that qualitative methodologies and techniques such as surveys, interviews, participant observation and Participatory Action Research (PAR) are mainly used, with community members, children and adolescents, teachers, and community leaders as the main participants. Finally, the relevance of research on communities and their environmental education processes is discussed, concluding on the importance of carrying out synthesis research exercises to have an overview of the challenges, strengths and lessons learned in the field of community environmental education.

CONTACT WITH THE AUTHORS

GABRIEL PROSSER BRAVO. E-mail: gabriel.prosser@uacademia.cl

<p>PALABRAS CLAVE: Educación ambiental comunitaria; Revisión bibliométrica; Comunidad; Educación ambiental;</p>	<p>RESUMEN: A nivel internacional e hispanoamericano, son escasos los ejercicios académicos e investigativos que han permitido realizar una síntesis de la educación ambiental con un enfoque comunitario, a pesar de ser una orientación cada día más valorada e implementada en diversos territorios. En este contexto, el objetivo del presente estudio es describir los datos bibliométricos de las investigaciones sobre educación ambiental comunitaria, escritas en español y publicadas en revistas especializadas en los últimos 20 años. Se realizó una revisión bibliográfica descriptiva, realizando idéntica estrategia de búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc y JSTOR, incluyéndose un corpus final de 151 estudios.</p> <p>Se identificó un aumento progresivo pero discontinuo de los estudios, que Cuba, México y Colombia son los países con más publicaciones, que la revista con más trabajos fue Avances y que la mayoría de las investigaciones son soportadas por instituciones de educación superior. Se constató que se utilizan principalmente metodologías cualitativas y técnicas como las encuestas, las entrevistas, la observación participante y las IAP, teniendo como principales participantes a miembros de la comunidad, niños, niñas y adolescentes, docentes y líderes comunitarios. Finalmente, se discute en torno a la relevancia de investigar sobre las comunidades y sus procesos educativos ambientales, concluyendo sobre la importancia de realizar ejercicios investigativos de síntesis para tener una panorámica de los desafíos, las fortalezas y los aprendizajes en el campo de la educación ambiental comunitaria.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental comunitária; Revisão bibliométrica; Comunidade; Educação ambiental</p>	<p>RESUMO: A nível internacional e hispano-americano, são poucos os exercícios académicos e de investigação que têm uma síntese da educação ambiental com enfoque comunitário, apesar de ser uma orientação cada vez mais valorizada e implementada em vários territórios. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é descrever os dados bibliométricos de pesquisas sobre educação ambiental comunitária, escritas em espanhol e publicadas em periódicos especializados, nos últimos 20 anos. Foi realizada uma revisão bibliográfica descritiva, utilizando a mesma estratégia de busca nas bases de dados Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc e JSTOR, incluindo um corpus final de 151 estudos.</p> <p>Identificou-se um aumento progressivo, mas descontinuo de estudos, que Cuba, México e Colômbia são os países com mais publicações, que a revista com mais trabalhos foi Avances e que a maior parte da pesquisa é suportada por instituições de ensino superior. Constatou-se que são utilizadas principalmente metodologias qualitativas e técnicas como encuestas, entrevistas, observação participante e IAPs, tendo como principais participantes membros da comunidade, crianças e adolescentes, professores e lideranças comunitárias. Por fim, discute-se a relevância de investigar as comunidades e seus processos de educação ambiental, concluindo sobre a importância de realizar exercícios de pesquisa-síntese para se ter uma visão geral dos desafios, potencialidades e aprendizados no campo da educação ambiental comunitária.</p>

1. Introduction

Nowadays, humanity faces an epochal change in which it is dangerously close to the sustainable limits of the planet and the biosphere (Bedford & Cook, 2013; Raworth, 2017). In this context, environmental educational processes have emerged as a civic need and a pedagogical reaction to the current civilizational crisis (Caride & Meira-Carrea, 2020). Within this field, some have taken a neutral or at least offhand stance, being promoters of alphabetization about the climate or the environment, which gives little possibility of change and transformation in view of our subsistence (González-Gaudiano & Meira-Carrea, 2020).

In this global situation, the place that communities play in education is crucial, since they are in the front line for the generation of mitigation and adaptation measures (González-Gaudiano & Maldonado-González, 2017; Noguchi, Guevara, & Yorozu, 2016). In a context in which institutional and formal environmental education has not been able to provide communities with capacities, skills and knowledge to understand and deal with

the underlying factors of the climate emergency (Caride & Meira-Carrea, 2020; González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2009), which is partly reflected in the non-compliance of global institutional instruments such as the Sustainable Development Goals (SDGs) (Collado-Ruano, 2016).

As a disciplinary field, Environmental Education (EE) has a common past and fully recognizable milestones (Bautista-Cerro, Murga-Menoyo & Novo, 2019), within which it is possible to identify a diaspora of approaches, visions, and meanings that have had as a result the development of a range of studies and initiatives (Berryman & Sauv e, 2016). Within this diversity -and in concordance with the aforementioned-, a strong development of the community approach has been identified in recent years (Aguilar, 2016; 2018; Covas-Alvarez, 2004; Prosser & Romo-Medina, 2019), which has been promoted at various levels and sectors of public and citizen policy, as an effective measure for social transformation through the design and local management of educational initiatives of an environmental nature (Battaini & Sorrentino, 2020; Blair, 2008, Espejel -Rodr guez & Castillo-Ramos, 2019).

In particular, the Latin American version of Community Environmental Education (CEE) is based on a systemic and complex perspective that puts the questioning of the local reality as the nucleus that generates educational action (Calixto-Flores, 2012; González-Gaudio & Maldonado-González, 2017; Tréllez-Solis, 2015). It is also based on critical theory, assuming that there is a series of relationships and power games both in educational and community spaces, which are constructed and at the same time construct the various factors that compose them (Robottom, 2005).

In this way, the CEE is directly opposed to the scientific and banking vision of some traditional currents of EE (Jensen, 2002), since it allows questioning the role that the diverse environmental knowledge plays in the discipline, being possible to value a range of counter-hegemonic knowledge and rationalities, which have historically been subjugated (Calixto-Flores, 2010). Remark the same condition of oppression, Eloísa Tréllez Solís, since the beginning of the century, stated that “the future of the communities, their culture, and their nature has not always been explicitly present in the concerns of Environmental Education” (Tréllez -Solís, 2002, p. 8).

Almost 20 years after the words of Tréllez-Solis (2015), it is now possible to glimpse a CEE based on the autonomy of the communities and their own needs, in order to develop educational processes that “must have a conscious character, an adequate orientation of its objectives, as well as an environmental perspective that has as a task the motivation and commitment from the community itself” (Paredes-Díaz, Acosta-Hernández & Pérez-García, 2015, p. 115).

In this way, the CEE aims to generate co-educational and self-educational processes *from, for and by communities*, thus being a company based on territoriality and active social participation. Thus, the CEE contributes to the constitution and strengthening of community groups that operate and decide at the local level, which generates greater self-organization and democratization in decision-making; reinforces the commitment and links between institutions and civil society; and it facilitates the generation of feelings and collective identities based on territorial roots and cooperativity (Moreno-Fernández, 2015; Paredes-Díaz et al., 2015).

Despite the aforementioned benefits, these experiences face a series of challenges as a result of their implementation in real contexts. This means that putting the community approach to EE into practice implies facing conditions, needs and barriers, as well as having backing and supports. In

this sense, Moreno-Fernández and Navarro-Díaz (2015) state that the objectives and contributions of the CEE are hampered by factors and situations, such as:

1. Difficulties in the continuity of community projects, due to the lack of economic resources and support from local authorities.
2. Problems with networking, both between public administration institutions and citizen organizations.
3. Lack of evaluation of the impacts and participation achieved by the projects, which generates a feeling of insecurity about the effects of the program and regarding whether the time invested has been wasted.
4. On occasions, those who seek to promote CEE projects do not come from the same communities, making their insertion and relationship with them difficult. In some cases, it is even impossible to correct the mistrust and rejection that is generated in this regard.

Based on these obstacles, it is possible to think that the community approach clashes with the model of society and education that exists in various contexts, largely due to the low participation and involvement of certain key actors, in another, due to the lack of administrative support political and economic that receive this type of initiative (Calixto-Flores, 2010). Therefore, it is essential to have the human and material resources, as well as the political, academic, financial, and cultural conditions that promote solid participation of all members of the community (Moreno-Fernández & Navarro-Díaz, 2015; Polo-Espinal, 2013).

Along with the need for these resources, it is essential to build processes that allow managing knowledge within this field. Knowing the context of international scientific production (Aguilar, 2018; Briggs, Trautmann, & Forunier, 2018), this does not only mean to accommodate a diaspora of productions but also to tend to synthesis exercises that allow reflecting the progress achieved.

In this framework, despite the social acceptance of the CEE (Blair, 2008; Calixtos-Flores, 2012) and the existence of some bases and outlined frameworks (Noguchi, Guevara, & Yorozu, 2016), it is not clear its political, programmatic, and academic development. It has even been difficult to synthesize definitions or basic assumptions that are common to all the experiences that are defined under the CEE (Aguilar, 2016). For this reason, the present study aims to describe the bibliometric data of CEE investigations written in Spanish in the last 20 years, published in journals indexed by authors from Spain, Latin America,

and the Caribbean. In order to delve into this, a series of reviews in the field of EE are presented below, in order to visualize relevant background to the objective of the research.

2. Reviews on environmental education

In the last 10 years, consistent efforts have been made in order to synthesize and analyze EE research and policies (Aikens, McKenzie, & Vaughter, 2016; Chawla & Derr, 2012), with a pending task to carry out similar actions around the community focus of the field, or directly on the CEE (Aguilar, 2018; Briggs, Trautmann, & Forunier, 2018). A good part of these reviews focusses on higher education (Lorenzetti & Delizoicov, 2009; Molano-Niño & Herrera-Romero, 2014; Tovar-Gálvez, 2017), although they generally characterize scientific productions associated with a series of approaches within the EE.

In Spanish, it is worth mentioning the study that Sepúlveda Chaverra (2015) carried out on Education for Sustainable Development (ESD), pointing to Spain as the only Hispanic-American country or kingdom that is among the ten that publishes the most. The similar result among the most quoted articles, with the vast majority of these written in English. In similar research but carried out regarding Education for Climate Change (ECC), García-Vinuesa and Meira-Cartea (2019) point out that only Spain, Mexico and Brazil are among the countries that publish the most worldwide, in turn, the Autonomous University of Tlaxcala and the National Pedagogical University (Mexico) are the Spanish-American institutions with the most participation in studies. Even so, as seen in the study by Sepúlveda Chaverra (2015), only 10% of the works were carried out in a language other than English (García-Vinuesa & Meira-Cartea, 2019).

Despite the aforementioned, a series of general reviews of EE have mentioned aspects related to its community angle. At an international level, Nicole Ardoin and her collaborators (2013) synthesized the main topics or central themes of EE, recognizing community action and learning as axes of the teaching-learning process, which must be adapted to the environment and ecosystem in which each community coexists. The same author, in an even more recent review, points out that these are also central aspects of *Early Childhood Environmental Education* (Ardoin & Bowers, 2020).

Along the same lines, Varela-Losada, Vega-Marcote, Pérez-Rodríguez and Álvarez-Lires (2016), identified the educational purpose of a series of EE articles written worldwide between 2008 and 2013. Within five possible purposes,

they highlighted the interest of a series of studies to involve the community in educational processes. Even so, they were critical of this type of experience, as they pointed out that, in general, they did not measure the impacts of educational actions in the communities, and they showed that a good part of them originate and deploy actions from the schools to the community.

In Latin America, it is difficult to trace similar exercises with respect to the community sphere, although it is possible to distinguish some general reviews on EE. In the first place, it is worth mentioning the large syntheses carried out by the Mexican Council for Educational Research (COMIE in Spanish), which made it possible to verify an increase and diversification of publications in EE from 1982 to 2015 (González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2015).

A year earlier, Medina and Páramo (2014) presented a bibliometric analysis of 77 articles, mostly from Venezuela (26), Colombia (16) and Mexico (14). According to the authors, the magazines Luna Azul (12), Educere (10), Revista Electrónica Actualidades en Investigación (6), Investigación y Postgrado (5) and the Revista Mexicana de Investigación Educativa (5) were the main media where it was published. They also highlighted descriptive studies and documentary analyzes as the main methodologies used.

Briggs and his collaborators (2018) reviewed 84 publications that emerged in Latin America, adding value to having tracked these in Spanish, English, Portuguese and French. The results indicate that Brazil is the country that concentrates about 60% of the studies in the area, followed by Mexico and Colombia. The authors also describe a strong tension on the continent between the visions of ESD and EE, and between the actions carried out in and out of school. Even towards the end of their text, they point out that it is essential and useful for the field to develop reviews focused on the community or the popularity of EE (p.18).

Finally, it is worth mentioning the review carried out by Prosser and Romo-Medina (2019) of 174 EE articles that work with children and teenagers, published between 1999 and 2019 in Latin America. It was found that Spain, Colombia and Mexico were the countries with the most publications and that within the empirical studies the majority were qualitative, followed by research with mixed methodologies, and finally, quantitative ones. At the same time, they point out some thematic trends, among which the EAC stands out, valuing its contributions to local environmental management and the promotion of a greater participation of children and adolescents in EE activities.

In summary, it can be evidenced, on one hand, a series of studies that describe within their central themes the community, and on the other, those that highlight the results and implications of hosting EE in the community. Even so, it is very difficult to point out that there is a systematic academic exercise that allows us to describe with certainty the trends and impacts of CEE as an academic field, much less link it to a series of bibliometric variables.

For this reason, the present investigation sought to carry out a descriptive bibliometric review (DBR) of CEE publications, written in Spanish in the last 20 years. In this way, the relevance of the article is linked to achieving a description of the characteristics of the studies in terms of i) chronological progression, ii) geographic distribution, iii) methodology, iv) impact, and, v) institutions and journals involved in its publication. Likewise, it will seek to identify the main keywords, in order to go in depth in the description of CEE as a field of study in Latin America.

3. Methodology

In order to identify trends and critical nodes within the CEE, this study used the DBR (Grant & Booth, 2009). Its use is based on the ability of this methodology to describe bibliometric parameters, to explore emerging areas and fields of knowledge, as well as to generate states of the art, and synthesize lines of research, authors and associated institutions (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016).

During the development of this research, the recommendations of various authors were followed (García-Vinuesa & Meira-Cartea, 2019; Sánchez-Meca & Botella, 2010), especially regarding: diversifying the search strategies by which the research; use both inclusion criteria and a series of exclusion filters; diagram the flow of the procedure; report the process in the identification, selection, election and inclusion phase; and using mechanisms to give greater systematicity to the treatment of the data.

3.1. Search strategy

A search was made of those articles published in the Web of Science, SCOPUS Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc and JSTOR databases. In all these academic spaces we proceeded in the same way, entering the Boolean code: "Comunidad OR Comunitaria OR Comunitario AND Educación Ambiental OR Educación para el Desarrollo sostenible OR Educación para la Sustentabilidad OR Educación para el Cambio climático OR Eco ciudadanía".

Additionally, and to add rigor in the search, other investigations were tracked by introducing a series of keywords, namely: community, communal, environmental education, education for sustainable development, education for sustainability, education climate change and eco citizenship. The entry of these terms to the search engines responds to the fact that the EA receives different names in Latin America according to the position of each author, while the scope referred to the community is generally expressed employing these two words.

3.2. Inclusion criteria

The application of the inclusion criteria on the studies was carried out jointly by both authors, having as a condition absolute consensus for each of the selected articles. Regarding the fulfillment of the criteria, it was carried out in a dichotomous and qualitative way, being the works classified as "accepted" or "rejected", according to the presence of the following criteria:

1. Academic works or scientific articles that are framed in the field of study or other related ones.
2. Published in Spanish in the last twenty years (from 2000 to August 14, 2020). With this, an attempt was made to access the works that emerged in Latin America.
3. Published in scientific journals with an indexing system that ensures a minimum quality (Liberati et al., 2009).
4. Studies with direct or indirect reference to the community, the community sphere or an aspect of it.

A bibliographic record matrix was prepared using Microsoft Office Excel program where the articles that met the aforementioned criteria were deposited. In this it was recorded: authors, number of authors, gender of the first author, article title, year of publication, journal, citations by text, url and / or doi of publication, institution, country, keywords, summary, methodology, information gathering techniques and participants.

3.3. Exclusion criteria

The process of exclusion of the studies was carried out in two stages: in the first, the repeated articles were discarded, those that were constructed from lectures or congresses, as well as those that had a language other than Spanish and that escaped the inclusion filters. For this first stage, special attention was paid to the title and the abstract of the works. In the second, the texts were

read in-depth and those that were experiences of School Environmental Education (SEE) or from areas other than the CEE were excluded.

In the first part of the procedure, the Boolean code was entered in the search engines, which allowed the identification of 2,401 studies. Inclusion criteria were applied to the identified studies,

obtaining 215 articles. Subsequently, the first stage of the exclusion criteria was carried out, leaving a total of 163 articles. Finally, with the application of the second stage of the exclusion criteria, it was possible to constitute a final corpus of 151 articles. This entire procedure is synthesized by means of Figure 1 shown below.

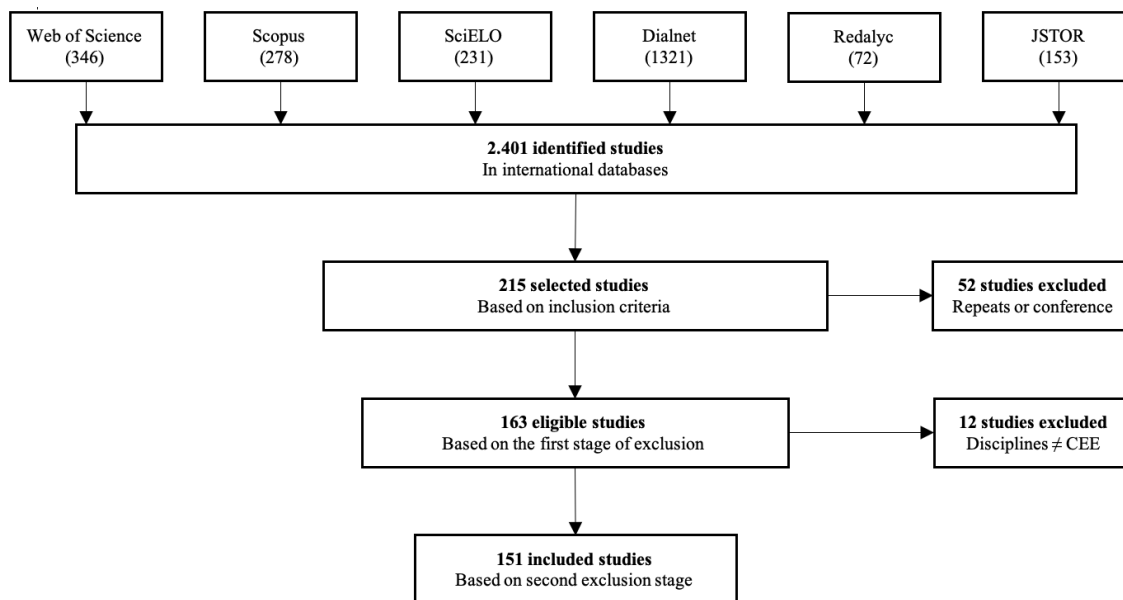


Figure 1. Review flow chart. Source: Own elaboration.

3.4. Information analysis

The final corpus of articles was distributed between both authors and then a set of variables was defined to identify in the texts (see Table 1). Taking these variables into consideration, each of

the authors made a superficial reading to identify them. Later, the studies that raised doubts or those in which the authors disagreed with their classification were jointly discussed. For the definitive identification of the works, readings were crossed, having a 100% consensus as a reliability criterion.

Table 1. Operationalization of variables to be recorded for each study

Variable	Operationalization
<i>Author(s)</i>	Full name of each of the persons listed as authors of the text
<i>Number of authors</i>	Total number of authors indicated in text, expressed in whole numbers.
<i>Gender</i>	Gender of the first author of the text
<i>Year</i>	Year in which the text was published inside the magazine
<i>Magazine</i>	Full name of the journal in which the text was published
<i>Impact</i>	Number of times the text has been cited in another research
<i>Country</i>	Place where the research was carried out, or, if not, the nation to which the first author's institution belongs.
<i>Institution</i>	Institutional affiliation indicated by the first author of the text
<i>Methodology</i>	Green (2015) distinguishes three methodological approaches. The quantitative methodology oriented to the testing of hypotheses, through the extraction of numerical data for statistical analysis. The qualitative methodology oriented to the deep understanding of phenomena under investigation through interpretive, descriptive, narrative, ethnographic approaches, among others. Finally, the mixed methodology, in which data collection and analysis is carried out both quantitatively and qualitatively.
<i>Techniques</i>	Data collection techniques used in the research. Based on the work of Green (2015), particular techniques were associated with each type of methodology (e.g. PRA), and there may also be cross-cutting techniques (e.g. questionnaires).
<i>Participants</i>	People involved in the study as a sample. The social group to which the groups involved in the research belong is described.
Source: Own elaboration.	

Given the nature of this review, descriptive statistical analyzes and heterogeneity were performed for each of the variables to examine the data, in order to characterize the included studies. Additionally, a thematic analysis (Vaismoradi, Jones, Turunen, & Snelgrove, 2016) was carried out on the keywords of the studies, aiming to delve into the range of issues raised concerning to CEE. These analyzes were incorporated to complement the descriptive presentation of the results, which generally marks this type of studies (Ardoin & Bowers, 2020).

4. Results

The results were structured in four subsections: a brief characterization of the final corpus of included articles and their authors; a description of

the articles, authors, journals, countries and institutions with the most publications and citations in them; also an exposition of the main methodologies used, the techniques and the participants of the studies; to finally expose a more qualitative analysis that is reflected in the analysis of the keywords of the writings.

4.1. Characterization of studies

To carry out the characterization, four specific variables were taken into consideration: the year, the country, the gender of the first author and the number of authors recognized as such in the text (see Table 2). As can be seen, most of the people who participate in the research as the first author are women and, in general, the studies are carried out with one, two or three authors.

Table 2. Characterization of included studies					
Variable	n	%	Variable	n	%
<i>Year of publication</i>			<i>Gender</i>		
2000-2005	8	5,2 %	Women's	78	51,7 %
2006-2010	24	15,9 %	Men's	73	48,3 %
2011-2015	53	35,1 %			
2016-2020	66	43,7 %			
<i>Country</i>			<i>Number of authors</i>		
Cuba	48	31,7 %	One	37	24,5 %
Mexico	32	21,1 %	Two	47	31,1 %
Colombia	28	18,4 %	Three	36	23,8 %
Spain	12	7,8 %	Four	18	11,9 %
Venezuela	10	6,5 %	Five or more	13	8,6 %
Ecuador	8	5,2 %			
Argentina	4	2,5 %			
Costa Rica	4	2,5 %			
Chile	2	1,3 %			
Other countries	3	<1 %			

Source: Own elaboration.

Regarding the countries, almost a third of the texts come from Cuba, followed by Mexico and Colombia. Further back appear Spain and Venezuela, adding among these five nations more than 80% of the total publications. From what can

be measured in Table 2 and Figure 2, there is a growth in the number of publications from 2000 to date, although this progression is discontinuous over time.

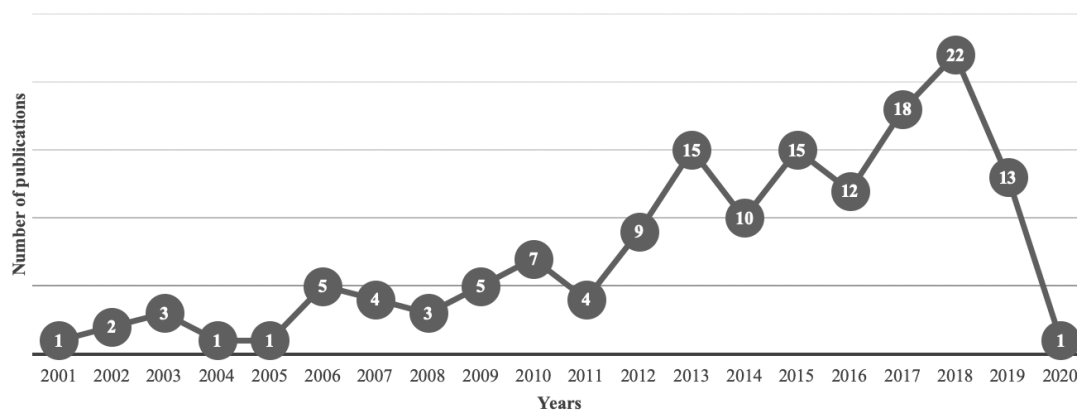


Figure 2. Number of community environmental education studies from 2000-2020.
 Source: Own elaboration.

4.2. Impact of the studies

In order to know the publication spaces and the degree of impact of the studies, a series of variables are described below: number of citations per country; number of citations between the years 2000-2020; main journals and institutional affiliations of the authors; as well as the authors with the highest number of publications.

From Figure 3 it is identified that Mexico is the country with the highest number of citations,

followed by Spain, Colombia and, to a lesser extent, Cuba. On the opposite, it is possible to identify Chile and Brazil as those countries that do not have studies that have been quoted by other investigations. Finally, it is found that countries such as Ecuador, Costa Rica, Venezuela, Peru and Argentina have a medium number of citations of their studies, while Bolivia has a low number of mentions.

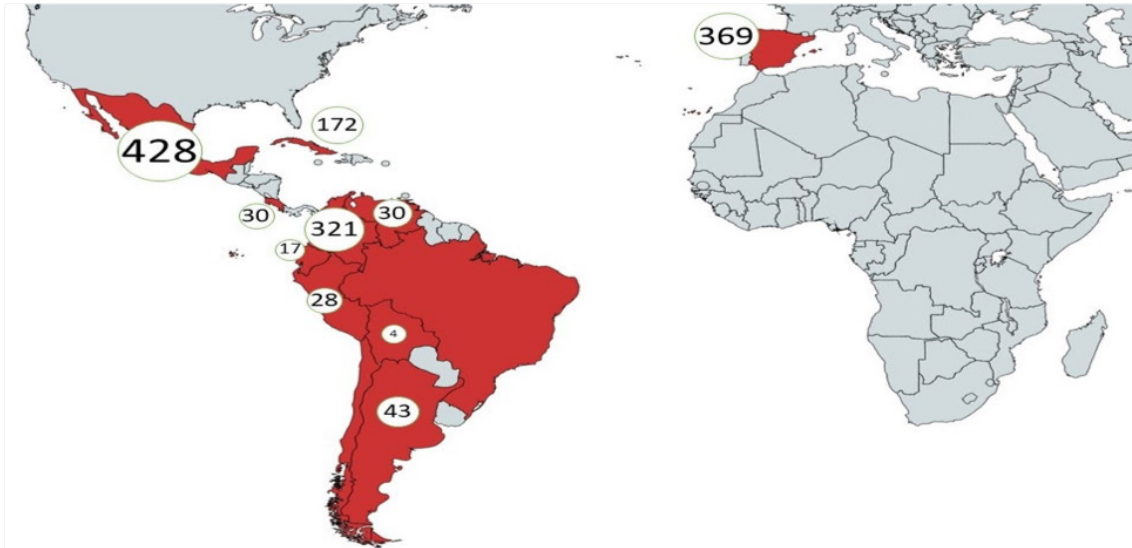


Figure 3. Number of citations by country of study. Source: Own elaboration in MapChart.

It was possible to verify that between the years 2001-2011 there is a discontinuous development of the total number of quotations of the identified studies (see Figure 4). This situation changes as of 2012, a year with an abnormal number of citations.

Subsequently, a progressive discontinuous decrease in the number of citations of the studies is identified, which may be related to the recentness of these.

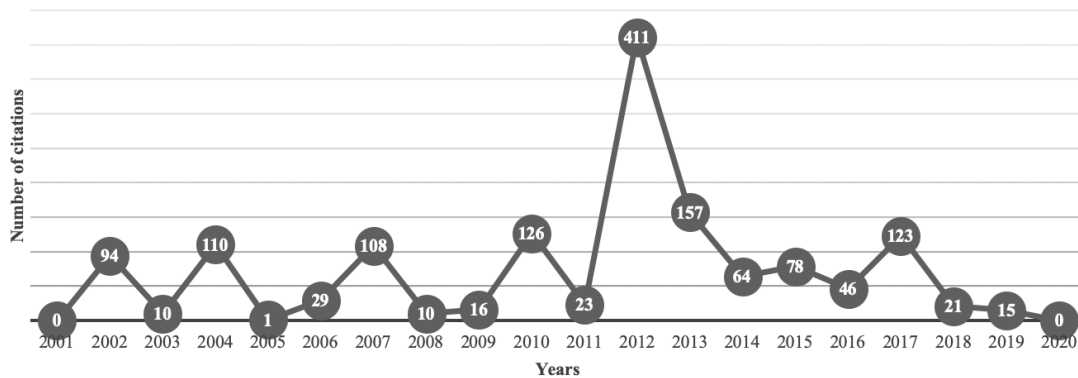


Figure 4. Number of citations of the studies in the period 2000-2020. Source: Own elaboration.

Regarding the journals of publication and number of citations (see Table 3), it is possible to verify that *Avances* is the one that has published a greater number of CEE texts in Latin America. Regarding the countries to which these main journals belong, Cuba has three among those that publish the most articles. On the other hand, concerning to the number of citations, the Mexican Journal

of Educational Research stands out, which has a good number of articles on the subject. Finally, it is striking that the journals *Avances*, *Horizontes Sanitarios* and the *DELOS Magazine* have a low number of citations compared to the other journals, as they present the highest number of published articles.

Table 3. Main journals of publication and institutional affiliation of authors

Variable	Country	Citations	n	%
<i>Magazine</i>				
Avances	Cuba	19	15	9,9 %
Health Horizon	Cuba	38	12	7,8 %
DELOS Magazine	Spain	48	8	5,2 %
Blue Moon	Colombia	83	7	4,6 %
Mexican Journal of Educational Research	Mexico	223	5	3,3 %
Mendive. Education Magazine	Cuba	3	4	2,5 %
<i>Institution</i>				
University of Pinar del Río	Cuba	10	19	12,6 %
Juárez Autonomous University of Tabasco	México	38	12	7,8 %
National University of Costa Rica	Costa Rica	30	5	3,3 %
National Pedagogical University of Mexico	Mexico	162	4	2,5 %
University of Las Tunas	Cuba	111	4	2,5 %
Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela	5	4	2,5 %
Central University of Las Villas	Cuba	3	4	2,5 %
Source: Own elaboration.				

Regarding the institutional affiliation of the authors, the University of Pinar del Río is found to be the one with the largest number of assigned research, followed by the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco and the Universidad Nacional de Costa Rica, which together represent close to 25 % of the writings. Additionally, it should be noted that almost all of the first authors were attached to a university institution, and it rarely happened that they belonged to state, municipal institutions or civil society organizations (NGOs).

The authors with the most publications were also tracked, highlighting the Mexicans Eduardo López-Hernández (n = 12) and Ana Rodríguez-Luna

(n = 9). Edgar González-Gaudio from Mexico (n = 4) appears further back; Julio Cesar Tovar-Gálvez from Colombia (n = 4); and Evelyn Pérez-Rodríguez, Mayra Casas-Villardell and Rosa Hernández-Acosta de Cuba (n = 4). It should be noted the strong presence of texts by classic authors of the field such as the Mexican Raúl Calixto-Flores (n = 3), the Mexican Adelina Espejel-Rodríguez (n = 3), the Spanish-Peruvian Eloísa Tréllez-Solís (n = 3) and the Spanish Olga Moreno-Fernández (n = 3). Therefore, we can observe a high presence of authors from the same countries that publish the most and have the most impact: Cuba, Mexico, Colombia and Spain.

4.3. Study methodology

When characterizing the various methodologies of the studies (see Table 4), an intentional categorization was carried out that recognized the systematizations of experiences from the rest of the theoretical studies (essays, reflections). Likewise,

as already mentioned, the rest were categorized according to the taxonomy of Green (2015), prevailing the qualitative methodology (51.8 % of the empirical studies), followed by the mixed methodology (39.75 % of those mentioned studies) and quantitative (8.43 %).

Table 4. Methodologies, techniques and participants of the studies					
Variable	n	%	Variable	n	%
<i>Methodology</i>			<i>Techniques</i>		
Quantitative	7	4,6 %	Survey/questionnaire	49	32,5 %
Qualitative	43	28,5 %	Interviews	36	23,8 %
Mixed	33	21,8 %	Participant observation	30	19,9 %
Theoretical	27	17,9 %	PAR	29	19,2 %
Systematization of experiences	41	27,1 %	Documentary analysis	16	10,6 %
			Group devices	13	8,6 %
<i>Participants</i>					
Community members	35	23,2 %			
NNA	25	16,6 %			
Teachers	13	8,6 %			
Community leaders	12	7,8 %			
Cooperatives	5	3,3 %			
Indigenous communities	5	3,3 %			
Managers	5	3,3 %			
Women	5	3,3 %			
Youth	5	3,3 %			
Source: Own elaboration. Fishermen, farmers, artisans, among others.					

Within the data collection techniques, surveys and / or questionnaires are primarily identified, followed by interviews and more participatory techniques, also highlighting the high presence of documentary analysis. When analyzing the participants, most of them are distinguished as community members, children, teachers or community leaders. Further back appear a series of collectives and social subjects (cooperatives, indigenous people, young people, women), with the appearance of others not linked to these community logics (eg businessmen, local authorities, armed forces) being almost nil.

4.4. Keywords from the studies

The keywords were entered into a word cloud processor, resulting in Figure 5. As in general EE, CEE is related to the concepts of development, especially sustainable development, linking education and progress. It can also be verified that the CEE is linked to formal education, through the school, as well as with informal or non-formal educational factors that are in the territory, neighborhood, sector or the family.



Figure 5. Keyword cloud of studies. Source: Own elaboration in Wordclouds.

Regarding the contexts of initiatives implementation and research related to the CEE, most of them take place in rural areas such as the mountains, the countryside, the basins or in various localities of Latin American countries. It can also be assumed that within the field there is a high interest in generating participatory educational experiences, having an active role in the various communities involved (e.g. participatory, dynamic, awareness, actions, diagnosis, local, citizen, interactive).

Finally, classic concepts of environmental educational fields appear, such as: knowledge, attitudes, behaviors, awareness, among others. In turn, it is identified that the CEE is linked, both with society and with science, as social interfaces for the development of sustainable and resilient communities.

5. Discussion and conclusions

A DBR of CEE publications, written in Spanish in the last 20 years, was carried out, showing a progressive but discontinuous increase in publications. This is consistent with most bibliometric reviews in the field of study (González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2015; Prosser & Romo-Medina, 2019), a differentiating result being the peak (2011) of the CEE, which begins after the one identified in the EE (2007-2008). This can be attributed to the fact that the CEE is a focus and/or a specialty in which a larger field is developed, which is EE, ESD or ECC so that its academic production will always be subsequent to the global field.

In relation to the predominant countries, similar results are found to previous research, identifying Spain, Mexico and Colombia (Briggs et al., 2018; García-Vinuesa & Meira-Carrea, 2019; Sepúlveda Chaverra, 2015). Additionally, as a result of this research, Cuba is positioned as an important country in the scope of the CEE, which

demonstrates a good a national approach, since the Caribbean country had not exhibited similar results in previous global reviews. Despite it, it is not reflected in a greater impact on the part of Cuban writings and their corresponding universities, unlike Spanish, Mexican and Colombian productions, authors and institutions. Here is possible to hypothesize regarding a certain invisibility -not necessarily active- of these colleagues' work.

Regarding the publication journals in the field of study, Luna Azul continues to be one of the most widely used means of communication to publish, as in previous reviews (Medina & Páramo, 2014; Prosser & Romo-Medina, 2019; Sepúlveda Chaverra, 2015). Particularly in this study, a new corpus of journals from Cuba is incorporated, which concentrate a large number of publications, but with a low impact, not necessarily being oriented to environmental studies or education.

As in the aforementioned reviews, CEE shares with the global field of ESD and EE, the predominance of qualitative methodologies, followed by mixed and to a lesser extent quantitative. Following Green's (2015) line, this would indicate that, at least methodologically, the CEE promotes the active participation of the factors it involves. However, there is a large number of documentary analysis, which could be an indicator of little participation or involvement, given the strong theoretical nature of this type of study.

When analyzing the main institutions that support CEE research, these correspond to higher education educational institutions (Briggs et al., 2018). As in previous research, some of the entities with the greatest impact are the Universidad Pedagógica Nacional de México and the Universidad Autónoma de Tlaxcala (García-Vinuesa & Meira-Carrea, 2019). Also, the present review made it possible to identify as highly relevant institutions the Universidad de Pinar del Río de Cuba, the

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco of Mexico and the Universidad Nacional de Costa Rica.

The predominance of universities, as the main agents that support the selected studies, allows us to see that the financing of CEE initiatives is limited and focused mainly on the design and evaluation of actions or particular studies (Calixto-Flores, 2010; Polo-Espinal, 2013). These results contradict, in a certain grade, the primary objective of the CEE in relation to developing educational processes for and from the community, which can make it difficult to insert these interventions into the communities or the relationship of external mediators with them (Moreno-Fernández & Navarro-Díaz, 2015). Even so, it is necessary to continue investigating the role that university extension can have, or its link with the environment in the evaluation of the CEE.

Additionally, and taking into account the results of the review by Varela-Losada and his collaborators (2016), the scarcity of impact studies on CEE could be due to the lack of financing by other entities and institutions, which do not prioritize reporting the advancement of the field, nor manage the knowledge produced through their actions. This situation makes ruling the development of a CEE based on a public institutional infrastructure that makes it possible to provide sustainability and replicability to this type of initiative (Calixto-Flores, 2010; Florez, 2012).

As with the universities, it is possible to identify the school as another institution strongly linked to the CEE, which shows: 1) on one hand, an interest in transferring environmental educational actions from the school to the neighborhood, from the educational spaces formalities towards community settings, from educational factors to territorial factors (Espejel-Rodríguez & Castillo-Ramos, 2019; Espejel-Rodríguez & Flores-Hernández, 2012); 2) on the other hand, a difficulty to leave a space where EE was historically developed (González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2009); and where this type of initiatives is frequently implemented, which from the school, seek to raise environmental awareness in the communities (Prosser et al., 2020).

Here we can see a vision of the CEE where the school is one more element of the community gear, which contributes to managing environmental action locally. This can be linked to the results of this study, regarding the presence of both community and school actors in the development of CEE initiatives, since there is a strong relevance of actors such as teachers and managers, but also community members and leaders. This could well be a reflection of the essential of participation and territorial action for this field (Moreno-Fernández,

2015; Paredes-Díaz et al., 2015; Tréllez-Solis, 2015), so that future research could investigate, using other methodologies, in the degree and quality of participation that is encouraged in these educational actions.

Continuing with the involvement of the participating actors, a link is identified between the children and teenagers and the CEE, which indicates them as a relevant subject within community spaces. In this sense, previous research has highlighted the importance of considering children and adolescents and their particularities in the community teaching-learning process, as well as their active contribution to local environmental management (Ardoin & Bowers, 2020; Prosser and Romo-Medina, 2019). Similarly, greater attention could be paid to the place of women, going on depth on the importance of educating in community spaces from the perspective of ecofeminism (Aguilar & Limón-Domínguez, 2017).

Considering the keywords identified in the studies, the permanence of the tension between ESD and EE can be verified (Briggs et al., 2018). This situation could rather speak of certain lines of ESD that point out the importance of questioning the root causes of the crisis, taking into account the environment and the communities in which the educational exercises are carried out (Anderson, 2012).

In general, bibliometric reviews show a series of biases and limitations inherent to the decisions of their authors, the methodological procedures used and the finally selected corpus (Sandy & Tripney, 2017). In the present study, it was decided to consider only the Latin American region and research in the Spanish language, leaving aside one of the countries strongly linked to CEE, such as Brazil (Briggs et al., 2018; Lorenzetti & Delizoicov, 2009). This limitation represents an opportunity for future research to include other regions that carry out CEE initiatives, as well as possible collaborations between authors/institutions that allow covering other languages and conducting comparative studies.

Another limitation of this type of studies refers to its merely descriptive claim, which means an opportunity to develop new research that is capable of analyzing analytically going in depth on the themes of CEE studies and initiatives, in order to know in depth how the community is unfolds and braids in these educational processes. In this same sense, it is necessary to continue promoting more theoretical research, which allows more precisely to recognize the principles, strategies, approaches and central components of the CEE (Aguilar, 2016; 2018).

On the other hand, it should be pointed that the development of this type of research in the field of CEE, allows a synthesis of environmental educational processes that respond to the civic and pedagogical need that emerges from the climate crisis (Caride & Meira-Cartea, 2020). For this, it is essential that research is not only developed from university institutions or academic speakers, but also from territorial and community organizations, where the diversity of perspectives and methodologies of the interested actors converge.

In this sense, there is a baseline limitation to the study presented here, in that the exercises of a community and popular nature are not expressed or communicated through institutional and/or academic-written channels. The claim behind this study responds rather to the need to

gradually build clear and dynamic limits to a field about which much is said, but little is known, due to the scarcity of synthesis exercises. Similarly, in the future, it could be considered to systematize rather good practices or community-based interventions with a proven effect on EE.

In this way, progress must be made in the construction of an education for change (González-Gaudio & Meira-Cartea, 2020), as a field that puts as a priority the generation of mitigation and adaptation measures from and for the communities, by means of processes based on their senses, knowledge and possibilities. All this, due to a horizon that allows giving life and hope to the educational processes raised by EE, as well as the communities that share and recreate it, in order to configure a social pedagogy that is the basis of a good living collectively and sustainably.

References

- Aguilar, O. (2016). Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research. *Environmental Education Research*, 24(1), 26-49. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1244658>
- Aguilar, O. (2018). Toward a theoretical framework for community EE. *The Journal of Environmental Education*, 49(3), 207-227. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1397593>
- Aguilar, N. M., & Limón-Domínguez, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y eco-desarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.22>
- Aikens, K., McKenzie, M., & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: A systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22(3), 333-359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1135418>
- Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191-206. <https://doi.org/10.1177%2F0973408212475199>
- Ardoin, N. M., Clark, C., & Kelsey, E. (2013). An exploration of future trends in environmental education research. *Environmental Education Research*, 19(4), 499-520. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.709823>
- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Battaini, V., & Sorrentino, M. (2020). Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em Fernando de Noronha. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 49-61. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.03
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el S. XXI. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1103. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Bedford, D., & Cook, J. (2013). Agnotology, scientific consensus, and the teaching and learning of climate change: A response to Legates, Soon and Briggs. *Science & Education*, 22(8), 2019-2030. <https://doi.org/10.1007/s11191-013-9608-3>
- Berryman, T., & Sauvé, L. (2016). Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 104-117. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092934>
- Blair, M. (2008). Community environmental education as a model for effective environmental programmes. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 45-53. DOI: 10.2307/44656500.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. California: Sage publications.
- Briggs, L., Trautmann, N. M., & Fournier, C. (2018). Environmental education in Latin American and the Caribbean: the challenges and limitations of conducting a systematic review of evaluation and research. *Environmental Education Research*, 24(12), 1631-1654. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1499015>
- Calixto-Flores, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>
- Calixto-Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400002&script=sci_arttext

- Caride, J. A., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 21-34. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.01
- Chawla, L., & Derr, V. (2012). The Development of Conservation Behaviors in Childhood and Youth. In *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford University.
- Collado-Ruano, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 20(65), 113-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6540935>
- Covas-Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3512941>
- Espejel-Rodríguez, A., & Flores-Hernández, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla-Tlaxcala, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1173-1199. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400008&script=sci_arttext
- Espejel Rodríguez, A., & Castillo-Ramos, I. (2019). Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 231-242. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.07>
- Flórez, G. (2012). La educación ambiental: Una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.1135>
- García Vinuesa, A., & Meira Cartea, P. Á. (2019). Caracterización de la investigación educativa sobre el cambio climático y los estudiantes de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 507-535. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620190002000507
- González-Gaudiano, E., & Arias-Ortega, M. Á. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200005
- González-Gaudiano, E., & Arias-Ortega, M. (2015). La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011 (vol. 1). México: ANUIES-COMIE.
- González-Gaudiano, E., & Maldonado-González, A. L. (2017). Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria. *Teoría de la educación*, 29(1), 273-294. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291273294>
- González-Gaudiano, E., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Green, C. J. (2015). Toward Young Children as Active Researchers: A Critical Review of the Methodologies and Methods in Early Childhood Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 207-229. doi:10.1080/00958964.2015.1050345
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental education research*, 8(3), 325-334. <https://doi.org/10.1080/13504620220145474>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lorenzetti, L., & Delizoicov, D. (2009). La producción académica brasileña en Educación Ambiental. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 85-100. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000100007
- Medina, I., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de educación*, (66), 55-72. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce55.72>
- Molano-Niño, A. C., & Herrera-Romero, J. F. (2014). La formación ambiental en la educación superior: una revisión necesaria. *Revista Luna Azul*, (39), 186-206. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321732142012.pdf>
- Moreno-Fernández, O. (2015). Educación y Ciudadanía Planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 229-261. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.09
- Moreno-Fernández, O., & Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (4), 175-186. <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470>
- Noguchi, F., Guevara, J. R. y Yoroza, R. (2018). *Comunidades en acción: aprendizaje a lo largo de toda la vida para el desarrollo sostenible*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).
- Paredes-Díaz, R., Acosta-Hernández, R., & Pérez-García, J. J. (2015). Programa de Educación Ambiental Comunitaria en la Cooperativa de Producción Agropecuaria, Jesús Suárez Soca. *Avances*, 17(2), 113-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350935>

- Polo-Espinal, J. C. (2013). El Estado y la Educación Ambiental Comunitaria en el Perú. *Acta Médica Peruana*, 30(4), 141-147. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1728-59172013000400017&script=sci_arttext
- Prosser Bravo, G., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027-1053. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401027&script=sci_arttext
- Prosser, G., Bonilla, N., Pérez-Lienqueo, M., Prosser-González, C., & Rojas-Andrade, R. (2020). No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol: Importancia del contexto de implementación en los programas de Educación ambiental. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9322>
- Raworth, K. (2017). A Doughnut for the Anthropocene: humanity's compass in the 21st century. *The Lancet Planetary Health*, 1(2), e48-e49. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(17\)30028-1](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(17)30028-1)
- Robottom, I. (2005). Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 62-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ881775>
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150797>
- Sandy, O., & Tripney, J. (2017). Systematic review and meta-analysis. In Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E., y Suter, L. E. (eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*, 452-475. Londres: Sage publications.
- Sepúlveda Chaverra, J. (2015). Estado de la investigación sobre educación para el desarrollo sostenible: un análisis cuantitativo de la producción científica en el período 2005-2014. *Revista Luna Azul*, (41), 309-322. DOI: 10.17151/luaz.2015.41.17
- Tovar-Gálvez, J. C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 519-538. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226926>
- Tréllez-Solís, E. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. *Tópicos em educação ambiental*, 4(10), 7-21. http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/7.Trellez_Solis.pdf
- Tréllez-Solís E. (2015). Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva. *Voces en el Fenix*, (48), 185-191. <https://www.vocesenelfenix.com/content/educaci%C3%B3n-ambiental-comunitaria-participaci%C3%B3n-y-planificaci%C3%B3n-prospectiva>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(6), 100-110. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Pérez-Rodríguez, U., & Álvarez-Lires, M. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(3), 390-421. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1101751>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Prosser, G., & Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 101-118. DOI: 10.7179/PSRI_2021.07

AUTHOR'S ADDRESS

GABRIEL PROSSER BRAVO. E-mail: gabriel.prosser@uacademia.cl

CAMILO ANDRÉS CARO ZÚÑIGA. E-mail: camilo.caro@uc.cl

ACADEMIC PROFILE

GABRIEL PROSSER BRAVO. Académico e investigador del Centro de Salud Mental en Comunidades Educativas (CSMCE) de la Escuela de Psicología de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, Facultad de Ciencias Sociales, Condell #343, Providencia, Santiago. Licenciado en Psicología de la Universidad de Chile. Coordinador académico de la Corporación BOSQUEDUCA, orientada desde 1998 al desarrollo integral de la educación ambiental en todo Chile. Sus líneas de investigación son la psicología ambiental, en especial el bienestar socioemocional ambiental, y el estudio del diseño, implementación y evaluación de programas, proyectos y acciones de educación ambiental tanto escolares como comunitarias. E-mail: gabriel.prosser@uacademia.cl

CAMILO ANDRÉS CARO ZÚÑIGA. Psicólogo de la Universidad de Chile, Diplomado en Psicología Educativa de la Universidad de Chile. Estudiante del Magister en Asentamiento Humanos y Medio Ambiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación son la resiliencia ante desastres socionaturales, educación ambiental para la adaptación ante la crisis global ambiental y vulnerabilidad socioambiental. E-mail: camilo.caro@uc.cl

**ANÁLISIS Y VALIDACIÓN DE UN TEST PARA MEDIR VALORES
(TVA_ ADAPTADO)**
ANALYSIS AND VALIDATION OF A TEST TO MEASURE VALUES (TVA_ ADAPTED)
**ANÁLISE E VALIDAÇÃO DE UM TESTE PARA MEDIR VALORES
(TVA_ ADAPTADO)**

Gracia GONZÁLEZ-GIJÓN*, Enrique GERVILLA CASTILLO*,
Nazaret MARTÍNEZ-HEREDIA* & Andrés SORIANO DÍAZ*
*Universidad de Granada

Fecha de recepción: 16.IV.2020
Fecha de revisión: 01.IX.2020
Fecha de aceptación date: 05.IV.2021

PALABRAS CLAVE:

test;
valores;
jóvenes;
validez de contenido;
juicio de expertos;
validez de
constructo;
análisis factorial;
fiabilidad

RESUMEN: El objetivo del presente artículo es revisar y adaptar un instrumento creado para conocer la jerarquía de valores en los/as jóvenes a partir de 11 categorías que recogen la integridad de las dimensiones de la persona (corporal, intelectual, afectiva, individual, moral, estética, social, política, ecológica, instrumental y religiosa). Este trabajo partió de la necesidad de revisar el vocabulario que formaba parte de los ítems del test, en su versión anterior, para actualizar sus palabras y adaptarlas a la utilización que se hace de las mismas en la actualidad. El proceso ha consistido en la validación de contenido a través de un juicio de expertos, con análisis cualitativo de cada ítem, el estudio de la media, la desviación típica y el grado de acuerdo entre jueces mediante el coeficiente de concordancia W de Kendall. La validación de constructo se ha realizado por medio del análisis factorial exploratorio. Finalmente, se midió la consistencia interna de los ítems mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La muestra productora de datos ha sido conformada por 651 jóvenes seleccionados a través de un muestreo aleatorio por conglomerados en todas las Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades públicas de Andalucía. Los resultados muestran valores indicativos de concordancia entre los jueces expertos, la diferenciación de las 11 dimensiones que coinciden con las propuestas en el constructo teórico y altos niveles de fiabilidad en cada una de las dimensiones. El estudio realizado ha dado como resultado final la versión definitiva del instrumento.

CONTACTO CON LOS AUTORES

GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN. Universidad de Granada. E-mail: graciag@ugr.es

KEY WORDS: test; values; young people; content validity; expert judgement; construct validity; factor analysis; reliability	ABSTRACT: The aim of this article is to revise and adapt an instrument created to find out the hierarchy of values in young people based on 11 categories that include the integrity of the dimensions of the person (bodily, intellectual, affective, individual, moral, aesthetic, social, political, ecological, instrumental and religious). This work was based on the need to revise the vocabulary that formed part of the test items in its previous version, in order to update its words and adapt them to the way they are used today. The process consisted of content validation through expert judgement, with qualitative analysis of each item, the study of the mean, standard deviation and the degree of agreement between judges using Kendall's W coefficient of concordance. The construct validation was carried out by means of exploratory factor analysis. Finally, the internal consistency of the items was measured using Cronbach's alpha coefficient. The data-producing sample consisted of 651 young people selected through random cluster sampling in all the Faculties of Education Sciences of the public universities of Andalusia. The results show indicative values of agreement between the expert judges, the differentiation of the 11 dimensions that coincide with those proposed in the theoretical construct and high levels of reliability in each of the dimensions. The final result of the study was the definitive version of the instrument.
PALAVRAS-CHAVE: teste; valores; jovens, validade de conteúdo; especialistas; validade de construto; análise fatorial; fiabilidade	RESUMO: O objetivo deste artigo é rever e adaptar um instrumento criado para conhecer a hierarquia de valores em jovens, a partir de 11 categorias que reúnem as dimensões da integridade da pessoa (corporal, intelectual, afetiva, individual, moral, estética, social, político, ecológico, instrumental e religioso). Este trabalho partiu da necessidade de rever o vocabulário que fazia parte dos itens do teste, na sua versão anterior, para atualizar as palavras e adaptá-las ao uso que lhes é devido hoje. O processo consistiu na validação de conteúdo, por meio de um julgamento de especialistas, com a análise qualitativa de cada item, o estudo das médias, o desvio padrão e o grau de concordância entre os especialistas por meio do coeficiente de concordância W de Kendall. A validação do construto foi realizada por meio de análise fatorial exploratória. Por fim, medimos a consistência interna dos itens por meio do coeficiente alfa de Cronbach. A produção dos dados foi constituída por 651 jovens selecionados por meio de uma amostra aleatória por conglomerados em todas as Faculdades de Ciências das Universidades Públicas de Andalusia. Os resultados mostram valores indicativos de concordância entre os especialistas, a diferenciação das 11 dimensões que coincidem com as propostas na construção teórica e os altos níveis de fiabilidade em cada uma das dimensões. O estudo realizado resultou na versão final do instrumento.

1. Introducción

El Grupo de Investigación, “Valores Emergentes, Educación Social y Políticas Educativas” de la Junta de Andalucía, perteneciente a la Universidad de Granada, viene desarrollando una larga tarea de investigación en el ámbito de los valores (Casares, 1995, 2011; Gervilla, 2004, 2006, 2008; Santos, 2005; Lara & Fernández Cano, 2005; González-Gijón & Soriano, 2017; González-Gijón, Gervilla & Martínez-Heredia, 2019, González-Gijón, Martínez-Heredia, Amaro & Soriano, 2019, 2020, entre otros...). El test de valores adaptado (TVA), que a continuación presentamos, tiene su origen en el “Test de Reacción Valorativa” de García Hoz, publicado por primera vez en el año 1976, como instrumento de medición axiológica,

basado en la técnica de calificación de palabras. Pero, dada la realidad viva del lenguaje, dicho test, necesita una actualización permanente.

En el año 2017 este mismo grupo de investigación se planteó la necesidad de adaptar este instrumento partiendo de las demandas sociales que pedían una revisión del vocabulario que formaban los ítems del test y así adaptar éste a los cambios que se producen en nuestra sociedad y que influyen en los jóvenes de hoy, principales actores sobre los que recae la medición de este instrumento. El test actual consta de 11 categorías alusivas a los valores corporales, intelectuales, afectivos, individuales, estéticos, morales, sociales, políticos, ecológicos, instrumentales y religiosos.

Los valores son hoy un tema tan antiguo, como de permanente actualidad. Así lo demuestran estudios recientes (INJUVE, 2016; Fujihara &

Ishida, 2016; González-Anleo & López-Ruiz, 2017; Abella, Lezcani, Casado, 2017; Amador, Mateos & Esteban, 2017; Pérez-Jorge, Barragán-Medero & Molina-Fernández, 2017; Gómez, Sánchez & Pérez, 2017; Chowdhury, 2018; Yigit, 2018; Clouston, 2018; Roy, 2019; Griffiths *et al.*, 2020; Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2020; Singh, 2020). Y ello es así, porque el ser humano, en cuanto humano, no puede vivir sin valores, aunque es preciso distinguir entre el valor en sí y la interpretación de las diversas valoraciones, como manifiesta el siguiente hecho:

“Un niño llevaba a la espalda a un hermano suyo, más pequeño. Un vecino lo vio y le dijo: ¿Cómo cargas la espalda con semejante peso? El niño contestó: No es un peso, señor; es mi hermano” (López Quintás, 2013, p. 16).

Esta importancia del valor y de los valores en los seres humanos se ha traducido en multitud de definiciones (Fronzizi, 1977; Marín, 1976; Quintana, 1996; Reboul, 1999; etc.), acentuando cada una de ellas aspectos o dimensiones fundamentales del mismo. Acorde con nuestros objetivos, optamos por la definición de Gervilla (2010, p. 134): “*el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza orienta la vida humana*”. En ésta se manifiesta el sentido real e ideal del valor, así como su relación con la razón y la afectividad.

La razón y la pasión, el logo y el afecto, constituyen el fundamento básico de la vida y, por lo mismo, están presentes en nuestro lenguaje. Así, cuando leemos o escuchamos una palabra, surge en nosotros una representación mental acompañada de una reacción afectiva, positiva o negativa, a veces indiferente. Baste escuchar vocablos como *guerra, terremoto, asesinato, suspenso*, etc. O bien, *sobresaliente, fiesta, vacaciones, alegría, boda*, etc. Esta realidad mental y afectiva del vocabulario es el fundamento del test de valores que exponemos a continuación, pues, al igual que las palabras, los valores engloban un aspecto intelectual y otro afectivo, por lo que, ante un vocablo, podamos sentir, mucho o poco, agrado, desagrado, o también indiferencia.

Junto a la definición de valor, es necesario clarificar también, en orden a la precisión conceptual, el concepto de persona, sujeto de la educación integral: *Animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo*” (Gervilla, 2010, p. 52). La dimensión *animal* genera los valores corporales, la *inteligencia emocional* nos conduce a los valores intelectuales y afectivos, de la *singularidad y libertad* surgen los valores morales, individuales y estéticos. Y finalmente, de la *naturaleza abierta o relacional*, surgen los valores sociales, políticos, ecológicos, instrumentales y religiosos.

1. Entendemos por *valores corporales* todas aquellas cualidades que deseamos, o que merecen ser deseadas por su bondad en relación con el cuerpo humano, por ejemplo *la comida, la bebida, el descanso, el movimiento, la higiene, la belleza*, etc. Unas son de necesidad y otras afectan a la conveniencia.
2. Los *valores intelectuales* se refieren a las actividades relacionadas con la naturaleza racional de la persona, en cuanto a su contenido, proceso o resultado: *saber, pensar, la crítica, la ciencia, leer, escribir*, etc.
3. Entendemos por *valores afectivos*, a aquéllos que afectan a las acciones afectivas o

sentimentales de los seres humanos: *la amistad, el enamoramiento, los sentimientos*, etc.

4. Los *valores individuales* son los que aluden a la persona en su singularidad, *intimidad, independencia, autonomía, libertad*, etc.
5. Cuando hablamos de *valores estéticos* nos referimos a los que deseamos por su belleza en sus diversas manifestaciones: *música, literatura, escultura, pintura*, etc.
6. Los *valores morales* se ocupan de la malicia o de la bondad de las acciones humanas y afectan a la dignidad y a lo más profundo de nuestro ser: *la verdad, la justicia, la honradez*, etc.
7. Al hablar de *valores sociales* aludimos a aquellos que concretan las relaciones personales e institucionales, tales como la *fiesta, diálogo, sindicatos, Manos Unidas*, etc.
8. Los *valores políticos* se relacionan directamente con la vida democrática de los ciudadanos y su organización política, atendiendo tanto a su proceso como a su organización: *votar, constitución, democracia, partidos políticos, sindicatos*, etc.
9. Los *valores ecológicos* son aquéllos que aluden al conocimiento y al cuidado del medio ambiente: *jardines, playa, montaña, ríos*, etc.
10. Los *valores instrumentales* o económicos son apreciados por las personas más como medio de vida, que como fin, por los beneficios que nos aportan: *la vivienda, el vestido, el dinero, el coche, la tecnología*, etc.
11. Los *valores religiosos* o *transcendentes* se refieren al sentido y sentimiento religioso de la vida personal e institucional: *fe en Dios, sacramentos, Iglesia, mensaje, ministros*, etc.

El ser humano, como un animal valorante, desde su inteligencia emocional o sentiente, busca e incorpora, de modo ineludible, valores a su existencia. La persona, inmadura e indeterminada desde su nacimiento, necesita humanizarse, a través de la educación, pues nacemos con posibilidades de realización, nacemos humanos, pero no humanizados; sociables, pero socializados, culturables, pero no culturizados. Sólo la incorporación de valores a nuestra existencia nos permite ser personas en la dimensión individual, social y cultural. En esto consiste la educación y los procesos educativos (Ruíz-Corbella y Rivas, 2015).

Por todo ello, se plantea como objetivo de este trabajo validar un instrumento que permita obtener información para conocer la jerarquía de los valores a partir de 11 categorías (corporal, intelectual,

afectiva, individual, moral, estética, social, política, ecológica, instrumental y religiosa), que recogen la integridad de las dimensiones de la persona.

2. Método

La investigación llevada a cabo es de tipo descriptivo. Para la revisión del instrumento, tras la recogida y análisis de datos mediante grupos de discusión, se realizó un estudio de la validez de contenido del cuestionario para determinar en qué grado la prueba representaba de forma adecuada lo realizado. La validación se realizó en dos etapas: la primera para llevar a cabo la validación de contenido del cuestionario y la concordancia entre expertos y la segunda etapa fue la aplicación del instrumento modificado con los resultados de la primera etapa para llevar a cabo la validación de constructo y probar la consistencia interna de los ítems en una muestra de jóvenes.

La *validez del instrumento* se estimó mediante el análisis cualitativo de cada ítem, así como el estudio de la media, la desviación típica y el grado de acuerdo entre jueces empleando el coeficiente de concordancia W de Kendall y con el análisis factorial exploratorio. Se evaluó cualitativamente y cuantitativamente si el instrumento abarcaba todas las dimensiones axiológicas propuestas en el instrumento y cada uno de los ítems incluidos en él.

La *consistencia interna* del instrumento se midió con el coeficiente alpha de Cronbach.

2.1. Participantes

En el proceso de revisión del test mediante grupos de discusión se crearon seis grupos de entre 6 y 10 miembros atendiendo a las variables de sexo, edad (entre 15 y 23 años) y estudios (ESO, Bachillerato y Universidad) a partir de un muestreo intencional.

En el proceso de validez de contenido del instrumento, participaron 15 jueces expertos: 8 expertos que valorarían la adaptación del instrumento al contexto sociocultural actual (5 hombres y 3 mujeres) y 7 expertos en metodología de investigación (3 hombres y 4 mujeres).

Para el proceso de validación de constructo mediante el análisis factorial y para probar la consistencia interna del instrumento se empleó una muestra de 651 jóvenes universitarios andaluces. El muestreo fue aleatorio por conglomerados donde la unidad primaria de muestreo fue el alumnado de todos los grupos de primer curso del Grado de maestro en Educación Primaria de las Facultades de Ciencias de la Educación de Andalucía, para posteriormente seleccionar de forma proporcional estos grupos en función del número

de ellos en cada universidad andaluza (Arias-Gómez, Villasís-Keever & Novales, 2016). De la muestra final 226 fueron hombres (34,7 %) y 425 mujeres (65,3 %) con edades comprendidas entre los 18 y 33 años (M= 20,20 y D.T.=3,736).

2.2. Instrumentos

Para comenzar con el proceso de revisión del test se emplearon grupos de discusión que tuvieron como finalidad la de producir en los participantes un discurso en base a los valores que completara, actualizara y modificara los conceptos asociados a éstos y que formaban parte del instrumento original. Tras la recogida y análisis de los datos aportados por los participantes se creó una primera versión del instrumento que se sometió al proceso de validación de contenido por juicio de expertos para el análisis del funcionamiento individual de los ítems y fiabilidad de la escala.

La validez de contenido se establece en diferentes situaciones, siendo dos de las más frecuentes: (a) el diseño de una prueba, y (b) la validación de un instrumento que fue construido para una población y contexto diferente. En nuestro caso, el instrumento se diseñó en un momento sociocultural distinto, con significados culturales diferentes. Es por esto, que se hace necesario validar dicho instrumento en términos de su contenido, y es allí donde la evaluación realizada por expertos cobra especial relevancia, pues son ellos quienes deben eliminar los ítems irrelevantes y modificar los ítems que lo requieran, como en el caso de palabras que carecen de significado para nuestros jóvenes de hoy. Por tanto, la validación de contenido por juicio de expertos, consiste en la revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en la elaboración y validación de cuestionarios, así como en la temática sobre la que versa (Cubo & Ramos, 2011; Colás, Buendía & Fuensanta, 2009). Para ello, estructuramos la primera versión del instrumento con apartados específicos para que los expertos consultados pudieran aportar su valoración, creando el "Instrumento para la Revisión y Validación del Test de Valores".

2.3. Procedimiento

Tras varias reuniones previas, el proceso de adaptación de las palabras que componen el test comenzó, como ya hemos mencionado, con la organización de varios grupos de discusión formados por jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 23 años.

En concreto se organizaron seis grupos de discusión atendiendo a las variables descritas

anteriormente. Todos los grupos estaban compuestos por personas que no se conocían previamente. Las reuniones fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. De tales transcripciones se extrajeron los bancos de ítems o conceptos relacionados con cada uno de las categorías de valores.

El protocolo al comienzo de cada sesión consistió en ofrecerles información básica sobre el concepto de valor y de cada categoría de valores y se les pidió que propusieran palabras que se relacionen con ese grupo de valores, creándose un banco de ítems. Esta información se llevó al grupo de expertos, encargados del proceso de adaptación del instrumento, donde se valoró los datos aportados y se procedió a la revisión del Test.

Después de numerosas reuniones donde se discutió la modificación, inclusión y/o eliminación de los conceptos o ítems propuestos por los jóvenes participantes en los grupos de discusión y la valoración de otros muchos propuestos por los expertos, se llegó, tras un consenso, al diseño y construcción de la primera versión del Test de Valores Adaptado.

El resultado final, fue un instrumento de medición que incluye una dimensión o categoría de análisis nueva que anteriormente se encontraba unida a los valores sociales: los Valores Políticos, ya descritos en la introducción de este trabajo. Esta primera versión del instrumento se sometió al proceso de validación de contenido por juicio de expertos para el análisis del funcionamiento individual de los ítems. Posteriormente se procedió a realizar el análisis factorial y el análisis de la fiabilidad de la escala utilizando el programa estadístico IBM SPSS en su versión 23.0.

Para el proceso de validación por juicio de expertos se envió el "Instrumento para la Revisión y Validación del Test de Valores" por correo electrónico y se les pidió a los expertos que valoraran los siguientes aspectos:

- a) Título e instrucciones de cumplimentación.
- b) Los ítems incluidos en el cuestionario teniendo en cuenta los criterios de pertinencia, claridad y adecuación.
- c) Adecuación de la escala de valoración empleada en los apartados.
- d) Propuesta de eliminación, inclusión y/o modificación de los ítems.
- e) Otras consideraciones.

Transcurridos aproximadamente quince días de la petición de colaboración se obtuvo contestación de todos los expertos.

3. Resultados

3.1. Validación de contenido por juicio de expertos

Cubo y Ramos (2011) señalan en relación a la utilización de un cuestionario, que deben ser consideradas la fiabilidad y la validez como aspectos que otorguen garantías científicas a la investigación. Detallamos seguidamente las fases seguidas para garantizar dichos aspectos en el proceso de validación de contenido por jueces expertos de nuestro cuestionario:

- a) Proceso cualitativo en el que se ha obtenido información descriptiva sobre la eliminación, inclusión y/o modificación de ítems.
- b) Análisis sobre aspectos relativos a la puntuación de cada pregunta (medias por ítem, desviaciones típicas, etc.), para detectar ítems que pudieran afectar a los constructos teóricos del instrumento.
- c) Identificación del índice de concordancia W de Kendall de los expertos en la valoración de 1 a 5 (*1-Ninguna; 2-Poca; 3-Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*) de los siguientes criterios relacionados con cada ítem y definidos de la siguiente manera:
 - Grado de Pertinencia: grado de adecuación del ítem o palabra para la evaluación de cada una de las dimensiones, en general, de acuerdo con la definición de cada una de ellas que ofrecemos.
 - Grado de Claridad: grado en que el ítem o palabra, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales.
 - Grado de Adecuación: grado en el que el ítem o palabra, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación de los jóvenes en cada una de las dimensiones.

a) Proceso cualitativo

En este proceso se ha analizado la información sobre la eliminación, inclusión y/o modificación de ítems por medio de la valoración realizada por los expertos. Los cambios finales se llevaron a cabo teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Que estuvieran propuestos por tres o más expertos.
2. Que estuvieran relacionados con el vocabulario y/o expresiones propias del contexto de aplicación y planteadas por al menos dos expertos de dicho contexto.
3. Que propusieran cambios justificados que afectaran al formato de aplicación y/o estructura del instrumento, por al menos dos expertos.

4. Otros cambios que mejoraran, en general, la comprensión de la información incluida en el instrumento y propuestas por sólo un experto (instrucciones iniciales, título, etc...).

El análisis crítico de cada ítem determinó la coincidencia de los expertos en la eliminación de los ítems correspondientes a las palabras, *Cari-cia, Hermanos, Sentimientos, Singularidad, Ritmo, Asociarse, Cooperación y Flora* por ser imprecisos, contener ideas repetidas, expresiones inadecuadas y presentar sesgo. Para los ítems relacionados con las palabras, *Beber, Conocer, Profesor, Hermanos, Controlarse, Moral, Perseverancia, Autodeterminación y Reciclaje*, sugirieron ajustes, como: adecuación al contexto de aplicación, reformulación del concepto para una mejor comprensión, etc... Por último, algunos de los ítems fueron sustituidos por otros propuestos por los expertos: *Abuela, Hermano, Hermana, Seguridad en sí mismo/a, Selfie, Hospitalidad, Prestigio social, Sociable y Fauna*.

Por otra parte, se propusieron cambios en las normas de cumplimentado y en el título que fueron aceptadas por el equipo investigador, añadiendo información nueva al respecto.

Por último, en el apartado sobre otras consideraciones, los expertos propusieron incluir información relativa a la identificación del lugar de implementación del Test.

b) Análisis de los ítems

Este análisis se llevó a cabo a través del estudio de la media y la desviación típica de cada ítem para detectar posibles ítems que afectaran a la fundamentación teórica del instrumento y proceder a su modificación y/o eliminación. Tras este análisis no se llevó a cabo ninguna acción ya que ningún ítem apareció con una puntuación por debajo de 3.00. Podemos destacar los casos de ítems con medias más bajas, como Sofá con una puntuación de 3.00 y una desviación típica (d.t.) de 1.378, en el criterio de adecuación (grado en el que el ítem o palabra, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación de los jóvenes en cada una de las dimensiones), dentro de la categoría de Valores Corporales.

El ítem Discoteca aparece con una media de 3.00 y una d.t. de 1.633 en los criterios de adecuación y pertinencia. También, el ítem Profesor con una media de 3.00 en los criterios de adecuación (d.t. 1.414), pertinencia (d.t. 1.673) y claridad (d.t. de 1.414). En este caso, este ítem es modificado por la información adicional aportada por los expertos en la valoración crítica de los ítems, arriba descrita, y cambiado por Profesorado.

En general, la media de las valoraciones ha sido de 4.33, con una media mínima de 3.00 y máxima de 4.83, en las respuestas. Los ítems o palabras en los que los expertos manifiestan mayor acuerdo en sus puntuaciones han sido: Descansar, Higiene, Esfuerzo intelectual, Estudiar, Reflexionar, Saber, Abrazar, Ternura, Aceptarse, Autocrítica, Esfuerzo personal, Fuerza de voluntad, Superarse, Dignidad, Colaborar, Convivencia, Cooperación, Voluntariado, Ciudadanía, Democracia, Caridad, Creyente, Libertad religiosa, Rezar, Desarrollo sostenible, Reforestar, Rio y Vegetación. Las categorías de valores donde ha habido más acuerdo en relación a los criterios evaluados han sido los valores individuales y los valores sociales.

c) Índice de concordancia W de Kendall

Las respuestas de los 15 expertos fueron analizadas mediante el Coeficiente de Concordancia W de Kendall, utilizado para medir el grado de acuerdo entre jueces respecto a los ítems que conforman el instrumento y cuando las valoraciones se pueden entender como ordinales. Se empleó para ello, como ya hemos mencionado, el programa estadístico SPSS.

Se rechaza H_0 , es decir, los rangos son independientes, no concuerdan, cuando el valor observado excede al valor crítico (con un α de 0.05). Cuando el nivel de significancia es inferior al 0.05, se rechaza la H_0 y se concluye que hay concordancia significativa entre los rangos asignados por los jueces, aumentando la fuerza de la concordancia cuando W se aproxima a 1 (Siegel & Castellan, 1995).

Los valores obtenidos son indicativos de concordancia entre los jueces expertos para justificar el grado de pertinencia, claridad y adecuación de los ítems respecto a cada dimensión estudiada, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Valores del Coeficiente de Concordancia W de Kendall por jueces

Dimension	W de Kendall			
	Pertinencia	Claridad	Adecuación	Elementos
Valores corporals	0.337*	0.332*	0.354*	25
Valores intelectuales	0.362*	0.343*	0.327*	25
Valores afectivos	0.273**	0.289**	0.274**	25
Valores estéticos	0.307**	0.339**	0.309**	25
Valores individuales	0.321*	0.284**	0.339*	25
Valores morales	0.252*	0.246	0.245	25
Valores sociales	0.320*	0.240	0.323*	25
Valores políticos	0.241*	0.257**	0.250*	25
Valores instrumentales	0.253**	0.190*	0.256**	25
Valores ecológicos	0.295**	0.195*	0.295**	25
Valores religiosos	0.267**	0.216*	0.271**	25

Nota. *significativa al 0.05 ** significativa al 0.01.

3.2. Análisis factorial exploratorio

Para poder confirmar las dimensiones propuestas teóricamente para este instrumento se ha utilizado el análisis factorial como técnica analítica multivariada que nos permitirá agrupar el conjunto de ítems en factores o dimensiones. Hemos aplicado el análisis de los componentes principales (ACP), que se emplea para el estudio de instrumentos cuya estructura y dimensionalidad ya habían sido objeto de análisis previos en versiones anteriores. Previamente al análisis factorial se han confirmado mediante la prueba KMO= (Kaiser-Meyer-Olkin= 0.891) y el test de esfericidad de Barlett ($c^2 = 116046,830$; $gl = 37675$; $p = 0.00$), que las condiciones de las variables e ítems son apropiados para este tipo de análisis.

Los resultados del análisis factorial de la matriz rotada, mediante la aplicación del método VARIMAX confirman la existencia de las 11 dimensiones que coinciden, con el constructo teórico. Con estos 11 factores se explica el 44,342 % de la varianza. Existen, algunas excepciones de ítems asociados a dimensiones distintas a las que se habían vinculado. Por ejemplo el ítem 23 (sofá) no se destaca por tener una saturación en algún factor

concreto, si no que más bien se distribuyen entre varios con niveles de saturación menores a 0,377.

3.3. Fiabilidad del instrumento

Para llevar a cabo el análisis de la fiabilidad se optó por el alfa de Cronbach (Cronbach, 1951; Nunnally y Bernstein, 1994), basado en la consistencia interna. La puntuación alcanzada total fue muy significativa (alfa =0.991). Analizados estos resultados se concluye que todos los ítems reúnen los requisitos necesarios para incluirlos en cada categoría y por tanto, en el instrumento final.

En la tabla 2 se pueden observar la puntuación obtenidas en cada dimensión en la que podemos ver que el valor mínimo del coeficiente alfa corresponde a dimensión Valores Sociales, mientras que el valor máximo se sitúa en la dimensión Valores Estéticos.

El coeficiente alfa de Cronbach para todas las valoraciones es de 0.991, con 275 elementos.

El análisis de los coeficientes totales nos permite afirmar que las valoraciones son consistentes y que presentan un alto grado de homogeneidad en las respuestas.

Tabla 2. Fiabilidad mediante el Coeficiente Alfa de Crombach

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Elementos
Valores corporales	0.926	25
Valores intelectuales	0.928	25
Valores afectivos	0.945	25
Valores estéticos estéticos	0.980	25
Valores individuales	0.914	25
Valores morales	0.898	25
Valores sociales	0.831	25
Valores políticos	0.927	25
Valores instrumentales	0.965	25
Valores ecológicos	0.972	25
Valores religiosos	0.971	25
Total	0.991	275

Tabla 3. Dimensiones o categorías de medida y número de ítems que la forman

Dimensiones o categorías	Ítems
Valores corporales	1-25
Valores intelectuales	26-50
Valores afectivos	51-75
Valores individuales	76-100
Valores morales	101-125
Valores estéticos	126-150
Valores sociales	151-175
Valores políticos	176-200
Valores ecológicos	201-225
Valores instrumentales	226-250
Valores religiosos	251-275

4. Test de valores adaptado

El estudio presentado ha tenido como resultado la configuración de la versión definitiva del instrumento compuesto por 275 ítems con igual estructura. Pasamos a describir los aspectos técnicos del Test de valores adaptado (TVA_adaptado):

Como mencionábamos al comienzo, este instrumento se basa en el Modelo Axiológico de Educación Integral de Gervilla (2000), que fundamenta cada una de las dimensiones en las que se divide el Test. El instrumento utiliza la técnica de calificación de palabras, agrupadas en 11 dimensiones o categorías que coinciden con los grupos de valores que mide. Cada dimensión incluye, como en la versión anterior, 25 términos o conceptos que han pasado a formar el instrumento definitivo. Presentamos a continuación las 11 dimensiones o categorías de medida:

La aplicación del instrumento es de forma individual y sin límite de tiempo. Las alternativas o respuesta son cinco: MA (muy agradable), A (agradable), I (indiferente), D (desagradable), MD (muy desagradable).

Por su vocabulario y forma de aplicación y tras el proceso de validación anteriormente descrito, consideramos que este instrumento es adecuado para medir los valores en los/as jóvenes españoles/as que cursan niveles educativos comprendidos entre Educación Secundaria (2º ciclo), Bachillerato y Educación Universitaria o edades comprendidas entre los 15 y 25 años.

Las instrucciones de cumplimentado, descritas de forma clara y precisa, se encuentran al comienzo del Test, junto con los datos de identificación de la muestra.

La corrección del test se realiza de la siguiente forma: multiplicar por 2 el resultado obtenido de MA; multiplicar por 1 el resultado obtenido de A; multiplicar por 0 el resultado obtenido de I; multiplicar por -1 el resultado obtenido de D; y, multiplicar por -2 el resultado obtenido de MD. La suma del resultado de estas multiplicaciones nos dará la puntuación de cada categoría.

Para la interpretación de los datos hay que tener en cuenta que para cada categoría de valor, la mayor puntuación positiva posible es 50 y la mayor puntuación negativa es -50, por tanto, la reacción del sujeto será más favorable cuanto más se aproxime a 50 y más desfavorable cuanto más se

aproxime a -50. El cero, así como las puntuaciones próximas a cero, pueden significar indiferencia. Una vez halladas las puntuaciones totales de cada categoría de valor se procede a ordenarlas de mayor a menor, obteniendo la jerarquía de valores de cada persona, grupo o colectivo (Ver anexo 1). También se puede llevar a cabo el análisis pormenorizado de las palabras o ítems que componen cada categoría de análisis o grupo de valores medido a partir de una escala tipo likert donde, 1 es muy desagradable y 5 muy agradable.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo de nuestra investigación se ha centrado en mostrar el proceso de validación de una escala que permita conocer la jerarquía de los valores y las palabras que los componen a partir de 11 categorías (corporales, intelectuales, afectivos, individuales, morales, estéticos, sociales, políticos, ecológicos, instrumentales y religiosos), que recoge la integridad de las dimensiones de la persona. Una vez expuesto el proceso de validación y fiabilidad, se extraen las siguientes conclusiones:

Los análisis llevados a cabo nos muestran los altos índices de concordancia y consistencia interna que presentaba el instrumento en su primera versión que nos ha llevado a modificaciones mínimas basadas solo en el análisis crítico de los ítems.

Por tanto, los análisis nos llevan a afirmar que existe un alto grado de adecuación del ítem o palabra para la evaluación de cada una de las dimensiones, en general, de acuerdo con la definición de cada una de ellas que ofrecíamos en el instrumento de revisión y validación. También existe acuerdo en el grado en que el ítem o palabra, tal y como está redactado, no induce a error por sesgos gramaticales y, por último, en el grado en el que el ítem o palabra, tal y como está redactado, es adecuado para la evaluación de los/as jóvenes en cada una de las dimensiones, coincidiendo con la

investigación de Casares (1995) y Sandy, Gosling, Schwartz y Koelkebeck (2017) sobre las pruebas psicométricas en un test de valores mostrando las medidas de sus ítems y el éxito en los patrones y la magnitud de las correlaciones.

El estudio presentado de validez de contenido ha tenido como resultado la configuración de la versión definitiva del instrumento compuesto por 275 ítems con igual estructura.

Los resultados señalan la validez de todos los ítems respecto a su pertinencia, claridad y adecuación y que el formato empleado para su presentación era adecuado. Sin embargo, fue necesario realizar una aplicación piloto para depurar el instrumento y analizar su funcionamiento con una muestra de jóvenes universitarios/as con excelentes resultados. Esto coincide con el estudio realizado por Inman, Ladany, Constantine y Morano (2001) para validar la escala de conflicto de valores culturales para mujeres del sur de Asia, donde también se obtuvieron altos niveles de fiabilidad en cada dimensión.

Este instrumento, como cualquier otro, presenta limitaciones, en este caso, relacionadas con la evolución del empleo del lenguaje en los/as jóvenes, población a la que va dirigido este cuestionario. Proponemos, como líneas de investigación futuras, adaptar el test a la medición de los valores en otros grupos de edad, como las personas mayores y los/as niños/as.

Agradecimientos

Agradecemos su participación en el proceso de revisión y adaptación del Test de Valores Adaptado a los siguientes miembros del Grupo de investigación HUM-580: Dra. Pilar Casares García, Dra. Socorro Entrena Jiménez, Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos, Dra. Teresa Lara Moreno y Dr. Marcos Santos Gómez.

Referencias bibliográficas

- Abella, V., Lezcani, F., & Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de valores humano de Schwartz en la adolescencia. Diferencia de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 34-56. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226807>.
- Amador, L.V., Mateos, F., & Esteban, M. (2017). La educación como medio para la inclusión social entre culturas: los valores sociales de los jóvenes ceutís de cultura cristiana y musulmana. *Revista de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 67-80. https://doi.org/10.5E7179/PSRI_2017.29.05
- Arias-Gómez, J., Villasis-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Colás, M.P., Buendía, L., & Fuensanta, H. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Madrid: Davinci Continental.

- Casares, P. (1995). Test de valores. Un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 513-535.
- Casares, P. (2011). La educación integral frente a la parcialidad de la educación. En E. Gervilla, F. J. Jiménez, y M. Santos. *La educación nos hace libres. La lucha contra nuevas alienaciones*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Clouston, T. J. (2018). Transforming learning: teaching compassion and caring values in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 1015-1024. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1332359>
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cubo, S., & Ramos, J.L. (Coord). (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Chowdhury, M. (2018). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Fronzizi, R. (1977). *¿Qué son los valores?* México: F.E.C.
- Fujihara, S., & Ishida, H. (2016). The absolute and relative values of education and the inequality of educational opportunity: Trends in access to education in postwar Japan. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 25-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2016.03.001>
- García Hoz, V. (1976). Test de reacción valorativa. *Bordón*, 214, 246-264.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- Gervilla, E. (2004). Buscando valores. Análisis de contenido axiológico. *Perfiles Educativos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gervilla, E. (2006). Valores y educación en España. Perfil de los futuros educadores. En A. Hirsch Adler (Coord.), *Educación, Valores y Desarrollo Moral*. México: Ediciones Gernika.
- Gervilla, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. En J. M. Touriñan, *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo.
- Gervilla, E. (2010). *Educación en la Postmodernidad*. Madrid: Dykinson.
- Gómez, J. A., Sánchez, I. O. & Pérez, M. G. (2017). Education in human rights: Ethical-civic formation of the social educators as way to anticipate the cyberbullying. *Pedagogia Social. Revista interuniversitaria* (30), 181-194. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2017.30.13>
- González-Anleo, J.M. & López Ruiz, J. (2017). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984- 2017*. Retrieved from <https://www.observatoriodelajuventud.org/jovenes-espanoles-entre-dos-siglos-1984-2017/>
- González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Amaro, A., & Soriano, A. (2019). Análisis de los valores del futuro profesorado de Educación Primaria en Andalucía. *Congreso Internacional - XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social en un entorno Vica: ¿Viejos problemas nuevas perspectivas?* Barcelona, Granada.
- González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Amaro-Agudo, A., & Soriano-Díaz, A. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación universitaria*, 13(2), 83-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083>
- González-Gijón, G., & Soriano, A. (2017) Estudio sobre los valores individuales de los jóvenes de Puerto Rico, *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 231-257. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i1.6110>
- González-Gijón, G., Gervilla, E., & Martínez-Heredia, N. (2019). El valor religioso hoy y su incidencia en la enseñanza religiosa escolar. *Publicaciones*, 49(2), 215-228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8565>
- Griffiths, V.F., Bull, J.W., Baker, J., Infield, M., Roe, D., Nalwanga, D., & Milner-Gulland, E.J. (2020). Incorporating local nature-based cultural values into biodiversity No Net Loss strategies. *World Development*, 128, 104858. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104858>
- INJUVE. (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Retrieved from <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2016>
- Inman, A.G., Ladany, N., Constantine, M.G., & Morano, C.K. (2001). Development and preliminary validation of the Cultural Values Conflict Scale for South Asian women. *Journal of Counseling Psychology*, 48(1), 17.
- Lara, T., & Fernández Cano, A. (2005). Estudio de los valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado. *Revista de Educación*, 336, 397-414.
- López Quintás, A. (2013). *El libro de los grandes valores*. Madrid: BAC.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Mausethagen, S. Prøitz, T.S., & Skedsmo, G. (2020). Redefining public values: data use and value dilemmas in education. *Education Inquiry*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1733744>
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
- Quintana, J. M. (1996). Educación moral y valores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 166, 281-292.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Universitaria.

- Roy, S. K. (2019). Perspectives of Values in Teacher Education. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9(3), 410-419.
- Ruiz-Corbella, M., & Rivas, R. (2015). Los valores vinculados a la competencia del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje. Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 759-780. <https://doi.org/10.5209/rev.RCED.2015.v26.n3.45682>
- Sandy, C.J., Gosling, S.D., Schwartz, S.H., & Koelkebeck, T. (2017). The development and validation of brief and ultrabrief measures of values. *Journal of personality assessment*, 99(5), 545-555. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1231115>
- Santos, M. (2005). Antecedentes del valor educativo tolerancia. *Revista española de pedagogía*, 231, 223-238.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta*. 4a. edición. México: Editorial Trillas
- Singh, M. P. (2020). Human values education: need of the hour. *Studies in Indian Place Names*, 40(7), 196-201.
- Yigit, M. (2018). Does higher education change value perceptions? *Journal of Culture and Values in Education*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.46303/jcve.01.01.1>

TEST DE VALORES ADAPTADO (TVA_adaptado)

CÓDIGO DE CENTRO:

Nº ORDEN DEL ALUMNO/A:

Instrucciones de cumplimentado

Esta es una prueba para conocer los valores de los jóvenes y adolescentes de hoy, con el fin de determinar sus intereses y aspiraciones y así poder comprender mejor su realidad. Se basa en la técnica de calificación de palabras. Las alternativas de respuestas son las siguientes: MA muy agradable, A agradable, I indiferente, D desagradable y MD muy desagradable, pudiendo solo seleccionar, una opción en cada ítem o palabra. Por favor, valora todas las palabras marcando solo la opción elegida. Tus respuestas que serán anónimas, son muy importantes porque van a representar a todos los jóvenes, por ello necesitamos que contestes con precisión. No te llevará mucho tiempo.

MUCHAS GRACIAS

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____

2. Sexo: Hombre Mujer

3. Curso: _____

A	MA	A	I	D	MD
1 ALIMENTACIÓN EQUILIBRADA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 BAILAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 BEBER AGUA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 BIENESTAR CORPORAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 CORRER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 CUERPO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 CUIDARSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 DEPORTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 DESCANSAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 DORMIR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 DUCHARSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 GIMNASIO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 HIGIENE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 MAQUILLARSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 MASAJE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 NADAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 PLACER CORPORAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 REFRESCO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 RELAJARSE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 SABOREAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 SALUD FÍSICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 SEXO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 SOFÁ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 SONREÍR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 VESTIR A MI GUSTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2
					<input type="checkbox"/>

B	MA	A	I	D	MD
26 APRENDER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 APUNTES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 ASIGNATURA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 BIBLIOTECA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 COLEGIO/INSTITUTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 CONFERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 CRITICA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 ENSEÑAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 ESFUERZO INTELLECTUAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 ESTUDIANTE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 ESTUDIAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 EVALUACIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 FACULTAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 INDAGAR APRENDIENDO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 INTELIGENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41 INTERÉS INTELLECTUAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 INVESTIGACIÓN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 LEER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 LIBRO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 MEMORIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 PENSAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 PROFESORADO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 REFLEXIONAR	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 SABER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50 UNIVERSIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2
					<input type="checkbox"/>

C	MA	A	I	D	MD
51 ABRAZAR	0	0	0	0	0
52 ABUELA	0	0	0	0	0
53 ABUELO	0	0	0	0	0
54 ACARICIAR	0	0	0	0	0
55 AFECTIVIDAD	0	0	0	0	0
56 AMAR	0	0	0	0	0
57 AMISTAD	0	0	0	0	0
58 BESAR	0	0	0	0	0
59 CARIÑO	0	0	0	0	0
60 EMOCIÓN	0	0	0	0	0
61 EMPATÍA	0	0	0	0	0
62 ENAMORARSE	0	0	0	0	0
63 ESTIMARSE	0	0	0	0	0
64 FAMILIA	0	0	0	0	0
65 FELICIDAD	0	0	0	0	0
66 HERMANA	0	0	0	0	0
67 HERMANO	0	0	0	0	0
68 LIGAR	0	0	0	0	0
69 MADRE	0	0	0	0	0
70 MATRIMONIO	0	0	0	0	0
71 NOVIO/NOVIA	0	0	0	0	0
72 PADRE	0	0	0	0	0
73 PAREJA	0	0	0	0	0
74 SENTIRSE QUERIDO/A	0	0	0	0	0
75 TERNURA	0	0	0	0	0
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2

D	MA	A	I	D	MD
76 ACEPTARSE	0	0	0	0	0
77 AUTÉNTICO	0	0	0	0	0
78 AUTOCONTROL	0	0	0	0	0
79 AUTOCRÍTICA	0	0	0	0	0
80 AUTONOMÍA	0	0	0	0	0
81 CONCIENCIA	0	0	0	0	0
82 CONOCERSE	0	0	0	0	0
83 CREATIVIDAD	0	0	0	0	0
84 CRECIMIENTO PERSONAL	0	0	0	0	0
85 ESFUERZO PERSONAL	0	0	0	0	0
86 EXPERIENCIA	0	0	0	0	0
87 FUERZA DE VOLUNTAD	0	0	0	0	0
88 GENEROSIDAD	0	0	0	0	0
89 IDENTIDAD	0	0	0	0	0
90 INDEPENDIZARSE	0	0	0	0	0
91 INDIVIDUAL	0	0	0	0	0
92 INICIATIVA	0	0	0	0	0
93 INTIMIDAD	0	0	0	0	0
94 OPINIÓN PERSONAL	0	0	0	0	0
95 PERSONALIDAD	0	0	0	0	0
96 PRIVACIDAD	0	0	0	0	0
97 SEGURIDAD EN SÍ MISMO/A	0	0	0	0	0
98 SUBJETIVIDAD	0	0	0	0	0
99 SUPERARSE	0	0	0	0	0
100 VALENTÍA	0	0	0	0	0
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2

E	MA	A	I	D	MD
101 AYUDAR	○	○	○	○	○
102 BIEN	○	○	○	○	○
103 COMPROMISO	○	○	○	○	○
104 DEBERES	○	○	○	○	○
105 DERECHOS	○	○	○	○	○
106 DIGNIDAD	○	○	○	○	○
107 ÉTICA	○	○	○	○	○
108 FIDELIDAD	○	○	○	○	○
109 HONRADEZ	○	○	○	○	○
110 IGUALDAD	○	○	○	○	○
111 LEALTAD	○	○	○	○	○
112 LIBERTAD	○	○	○	○	○
113 MODERACIÓN	○	○	○	○	○
114 PACIENCIA	○	○	○	○	○
115 PAZ	○	○	○	○	○
116 RESPETO	○	○	○	○	○
117 RESPONSABILIDAD	○	○	○	○	○
118 SER JUSTO/A	○	○	○	○	○
119 SER MORAL	○	○	○	○	○
120 SER PERSEVERANTE	○	○	○	○	○
121 SINCERIDAD	○	○	○	○	○
122 SOLIDARIDAD	○	○	○	○	○
123 TOLERANCIA	○	○	○	○	○
124 VERDAD	○	○	○	○	○
125 VIRTUD	○	○	○	○	○
					25
x2	x1	○	x-1	x-2	

F	MA	A	I	D	MD
126 ARQUITECTURA	○	○	○	○	○
127 ARTE	○	○	○	○	○
128 BELLEZA CORPORAL	○	○	○	○	○
129 CANTAR	○	○	○	○	○
130 CINE	○	○	○	○	○
131 CIRUGÍA ESTÉTICA	○	○	○	○	○
132 CONCIERTO	○	○	○	○	○
133 DANZA	○	○	○	○	○
134 DECORAR	○	○	○	○	○
135 DIBUJO	○	○	○	○	○
136 ESCULTURA	○	○	○	○	○
137 FOTOGRAFÍA	○	○	○	○	○
138 GUAPO/A	○	○	○	○	○
139 LITERATURA	○	○	○	○	○
140 MODA	○	○	○	○	○
141 MUSEO	○	○	○	○	○
142 MÚSICA	○	○	○	○	○
143 NOVELA	○	○	○	○	○
144 PAISAJE	○	○	○	○	○
145 PINTURA	○	○	○	○	○
146 POESÍA	○	○	○	○	○
147 PUESTA DE SOL	○	○	○	○	○
148 SELFIE	○	○	○	○	○
149 SER ELEGANTE	○	○	○	○	○
150 TEATRO	○	○	○	○	○
					25
x2	x1	○	x-1	x-2	

G	MA	A	I	D	MD
151 ASOCIACIÓN	0	0	0	0	0
152 CARITAS	0	0	0	0	0
153 COLABORAR	0	0	0	0	0
154 COMUNIDAD	0	0	0	0	0
155 CONVIVENCIA	0	0	0	0	0
156 CRUZ ROJA	0	0	0	0	0
157 DIÁLOGO	0	0	0	0	0
158 DISCOTECA	0	0	0	0	0
159 EMIGRANTE	0	0	0	0	0
160 EMPLEO	0	0	0	0	0
161 FIESTA	0	0	0	0	0
162 HOSPITALIDAD	0	0	0	0	0
163 IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	0	0	0	0	0
164 INCLUSIÓN SOCIAL	0	0	0	0	0
165 MANOS UNIDAS	0	0	0	0	0
166 MEDICOS SIN FRONTERAS	0	0	0	0	0
167 MULTICULTURALIDAD	0	0	0	0	0
168 NORMAS SOCIALES	0	0	0	0	0
169 POPULARIDAD	0	0	0	0	0
170 PRESTIGIO SOCIAL	0	0	0	0	0
171 REDES SOCIALES	0	0	0	0	0
172 SEGURIDAD CIUDADANA	0	0	0	0	0
173 SOCIABLE	0	0	0	0	0
174 VECINOS	0	0	0	0	0
175 VOLUNTARIADO	0	0	0	0	0
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2

H	MA	A	I	D	MD
176 ASOCIACIÓN VECINOS/AS	0	0	0	0	0
177 AYUNTAMIENTO	0	0	0	0	0
178 BIEN COMÚN	0	0	0	0	0
179 CAMPAÑA ELECTORAL	0	0	0	0	0
180 CIUDADANÍA	0	0	0	0	0
181 COMUNIDAD AUTÓNOMA	0	0	0	0	0
182 CONSENSO	0	0	0	0	0
183 CONSTITUCIÓN	0	0	0	0	0
184 DEMOCRACIA	0	0	0	0	0
185 ESTADO	0	0	0	0	0
186 HUELGA	0	0	0	0	0
187 IDEOLOGÍA	0	0	0	0	0
188 INDEPENDENCIA TERRITORIAL	0	0	0	0	0
189 LEY	0	0	0	0	0
190 MANIFESTACIÓN	0	0	0	0	0
191 MONARQUÍA	0	0	0	0	0
192 PACIFISMO	0	0	0	0	0
193 PARLAMENTO	0	0	0	0	0
194 PARTIDOS POLÍTICOS	0	0	0	0	0
195 PLURALISMO POLÍTICO	0	0	0	0	0
196 POLÍTICA	0	0	0	0	0
197 REPÚBLICA	0	0	0	0	0
198 SINDICATO	0	0	0	0	0
199 STOP DESAHUCIOS	0	0	0	0	0
200 VOTAR	0	0	0	0	0
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2

I	MA	A	I	D	MD
201 AGRICULTURA ECOLOGICA	0	0	0	0	0
202 AIRE PURO	0	0	0	0	0
203 BIODIVERSIDAD	0	0	0	0	0
204 BOSQUE	0	0	0	0	0
205 DESARROLLO SOSTENIBLE	0	0	0	0	0
206 ECOLOGISMO	0	0	0	0	0
207 ENERGIA RENOVABLE	0	0	0	0	0
208 FAUNA	0	0	0	0	0
209 GASOLINA SIN PLOMO	0	0	0	0	0
210 GREEN PEACE	0	0	0	0	0
211 JARDÍN	0	0	0	0	0
212 LAGO	0	0	0	0	0
213 LLUVIA	0	0	0	0	0
214 MACETAS	0	0	0	0	0
215 MONTAÑA	0	0	0	0	0
216 NIEVE	0	0	0	0	0
217 PARQUE NATURAL	0	0	0	0	0
218 PLAYA	0	0	0	0	0
219 RECICLAR	0	0	0	0	0
220 REFORESTAR	0	0	0	0	0
221 RIO	0	0	0	0	0
222 SENDERISMO	0	0	0	0	0
223 SOL	0	0	0	0	0
224 VEGETACIÓN	0	0	0	0	0
225 ZONA VERDE	0	0	0	0	0
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2

J	MA	A	I	D	MD
226 AHORRAR	0	0	0	0	0
227 APUESTAS	0	0	0	0	0
228 AUTOBÚS	0	0	0	0	0
229 BICICLETA	0	0	0	0	0
230 COCHE	0	0	0	0	0
231 COMPRAR	0	0	0	0	0
232 DINERO	0	0	0	0	0
233 ELECTRICIDAD	0	0	0	0	0
234 ENTIDAD BANCARIA	0	0	0	0	0
235 FACEBOOK	0	0	0	0	0
236 FRIGORÍFICO	0	0	0	0	0
237 HERENCIA	0	0	0	0	0
238 INDUSTRIA	0	0	0	0	0
239 INTERNET	0	0	0	0	0
240 MOTO	0	0	0	0	0
241 MÓVIL (TELÉFONO)	0	0	0	0	0
242 ORDENADOR	0	0	0	0	0
243 RIQUEZA	0	0	0	0	0
244 ROPA	0	0	0	0	0
245 SUELDO	0	0	0	0	0
246 TELEVISIÓN	0	0	0	0	0
247 TRABAJO	0	0	0	0	0
248 VIDEOCONSOLA	0	0	0	0	0
249 VIVIENDA	0	0	0	0	0
250 WHATSHAP	0	0	0	0	0
					25
	x2	x1	0	x-1	x-2

K	MA	A	I	D	MD
251 BAUTISMO	0	0	0	0	0
252 BIBLIA	0	0	0	0	0
253 CARIDAD	0	0	0	0	0
254 CATEQUESIS	0	0	0	0	0
255 CLASE DE RELIGIÓN	0	0	0	0	0
256 CONFESAR	0	0	0	0	0
257 CREYENTE	0	0	0	0	0
258 CUARESMA	0	0	0	0	0
259 DIOS	0	0	0	0	0
260 ESPIRITUAL	0	0	0	0	0
261 EVANGELIO	0	0	0	0	0
262 IGLESIA	0	0	0	0	0
263 JESUCRISTO	0	0	0	0	0
264 LIBERTAD RELIGIOSA	0	0	0	0	0
265 MISA	0	0	0	0	0
266 MISIONERO	0	0	0	0	0
267 MÍSTICO	0	0	0	0	0
268 MONJA	0	0	0	0	0
269 OBISPO	0	0	0	0	0
270 PAPA	0	0	0	0	0
271 PARROQUIA	0	0	0	0	0
272 PROCESIÓN	0	0	0	0	0
273 REZAR	0	0	0	0	0
274 SACERDOTE	0	0	0	0	0
275 VATICANO	0	0	0	0	0

					25
x2	x1	0	x-1	x-2	

VALORES/PUNTUACIÓN	JERARQUIA
A=	10°.....
B=	20°.....
C=	30°.....
D=	40°.....
E=	50°.....
F=	60°.....
G=	70°.....
H=	80°.....
I=	90°.....
J=	100°.....
K=	110°.....

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González-Gijón, G., Gervilla, E., Martínez-Heredia, N., & Soriano, A. (2021). Análisis y validación de un Test para medir Valores (TVA_ Adaptado). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 119-136. DOI:10.7179/PSRI_2021.38.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN. E-mail: graciag@ugr.es

ENRIQUE GERVILLA CASTILLO. E-mail: egervill@ugr.es

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA. E-mail: nazareth@ugr.es

ANDRÉS SORIANO DÍAZ. E-mail: asoriano@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

GRACIA GONZÁLEZ-GIJÓN. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Secretaria del Departamento de Pedagogía desde 2021. Pertenece al grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” (HUM-580) y es miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Coordina y participa en la Red iberoamericana REDIFAC. Sus líneas de investigación se relacionan con estudios de género y violencia, diversidad cultural y valores en los/as jóvenes. Correo: graciag@ugr.es. <https://orcid.org/0000-0001-9246-167X>

ENRIQUE GERVILLA CASTILLO. Catedrático jubilado de Filosofía de la Educación, Universidad de Granada. Impartió docencia, en el Departamento de Pedagogía en dicha Universidad, de “Filosofía de la Educación”, “Educación Moral y Cívica” (Grado) y “Educación en Valores” (Doctorado). Es miembro del Grupo de Investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” (HUM-580). Sus líneas de investigación, así como sus publicaciones, se centran en la axiología educativa y en la Postmodernidad. Correo: egervill@ugr.es. <https://orcid.org/0000-0002-0125-397X>

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA. Profesora en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” (HUM-580) y es miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Desarrolla su actividad investigadora en torno a estudios de educación en personas mayores, educación para la muerte y valores en los jóvenes. nazareth@ugr.es. <https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>

ANDRÉS SORIANO DÍAZ. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación “Valores emergentes, educación social y políticas educativas” (HUM-580) y es miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos (IPAZ) de la Universidad de Granada. Su actividad investigadora se desarrolla en estudios de violencia y sus respuestas desde la educación para la paz. Correo: asoriano@ugr.es. <https://orcid.org/0000-0002-7782-1814>

**CO-OCURRENCIA DE DISTINTOS TIPOS DE VIOLENCIA
INTERPERSONAL EN ADOLESCENTES MEXICANOS**
**CO-OCCURRENCE OF DIFFERENT TYPES OF INTERPERSONAL VIOLENCE IN
MEXICAN ADOLESCENTS**
**CO-OCORRÊNCIA DE DIFERENTES TIPOS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL EM
ADOLESCENTES MEXICANOS**

Christian Alexis ROMERO-MÉNDEZ*, José Luis ROJAS-SOLÍS**
& Louise Mary GREATHOUSE AMADOR**

* Universidad del Valle de Puebla, ** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Fecha de recepción: 15.IX.2020

Fecha de revisión: 17.XI.2020

Fecha de aceptación date: 10.V.2021

PALABRAS CLAVE:

Exposición a la
violencia;
Violencia filio-
parental;
Violencia en el
noviazgo;
Adolescentes;
México

RESUMEN: La adolescencia es una etapa que no está exenta a la aparición de diversos fenómenos y problemáticas, uno de ellos es la violencia interpersonal, la cual se manifiesta de diversas maneras y en distintos ámbitos, y cuyas consecuencias repercuten significativamente en la población de jóvenes y adolescentes, por tal motivo el presente estudio se orientó a describir y analizar la prevalencia, frecuencia y relación entre diferentes tipos de violencia que sufren y cometen los y las adolescentes. Para ello participaron 450 estudiantes mexicanos, de los cuales 259 fueron mujeres y 191 varones, con edades entre los 13 y 19 años. En cuanto al método se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transversal y ex post facto, con fines exploratorios, descriptivos y correlacionales. Entre los principales resultados se identificó una alta prevalencia de violencia psicológica cometida hacia las y los progenitores y de violencia del control ejercida y sufrida en el noviazgo; también se encontraron diferencias significativas en la frecuencia de la violencia directa severa y del control aislamiento sufrido en el noviazgo, así como también de la violencia física hacia la figura paterna, siendo los varones quienes mostraron mayor puntuación. Por último, se encontró la co-ocurrencia de distintas formas de violencia, con base en estos resultados se hace necesario contemplar a la violencia interpersonal de manera integrada y no fragmentada, donde se considere la posibilidad de que las personas pueden sufrir o perpetrar más de un tipo de violencia interpersonal en diferentes contextos y etapas de su vida.

CONTACTO CON LOS AUTORES

José Luis Rojas-Solís. Facultad de Psicología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Calle 3 oriente 1413, Barrio de Analco, 72500. Puebla, Puebla (México).

Correo electrónico: jlrojassolis@gmail.com

KEY WORDS: Exposure to violence; Child-to-parent violence; Dating violence; Adolescent; Mexico	ABSTRACT: Adolescence is not exempt from the presence of various phenomena and problems, one of them is interpersonal violence, which manifests itself in different ways and in different areas, and whose consequences have a significant impact on the population of young people and adolescents for this reason, the goal of this research was describing and analyzing the prevalence, frequency and relationship between different types of violence suffered and committed by adolescents. For this, 450 Mexican students participated, of which 259 were women and 191 men, aged between 13 and 19 years. In regard to the method, a quantitative approach was used with a non-experimental, cross-sectional and ex post facto design, with exploratory, descriptive and correlational purposes. Among the main results, a high prevalence of psychological violence committed towards parents and of control violence exercised and suffered during dating was identified. Besides significant differences were also found in the frequency of severe direct violence and of the isolation control suffered in the courtship, as well as physical violence towards the father, with men showing the highest score. Finally, the co-occurrence of different forms of violence was found, based on these results it is necessary to contemplate interpersonal violence in an integrated and not fragmented way, where the possibility that people may suffer or perpetrate more than a type of interpersonal violence in different contexts and stages of his life.
PALAVRAS-CHAVE: Exposição à violência; Violência de criança para pai; Violência no namoro; Adolescentes; México	RESUMO: A adolescência é uma fase que não está isenta do aparecimento de vários fenômenos e problemas, um deles é a violência interpessoal, que se manifesta de diferentes formas e em diferentes áreas, e cujas consequências têm um impacto significativo na população de jovens e adolescentes. Por esse motivo, o objetivo deste estudo foi descrever e analisar a prevalência, a frequência e a relação entre os diferentes tipos de violência sofrida e cometida por adolescentes. Para isso participaram 450 estudantes mexicanos, dos quais 259 eram mulheres e 191 homens, com idades entre 13 e 19 anos. Quanto ao método, utilizou-se abordagem quantitativa com delineamento não experimental, transversal e ex post facto, com propósitos exploratórios, descritivos e correlacionais. Dentre os principais resultados, identificou-se elevada prevalência de violência psicológica cometida contra os pais e de controle da violência exercida e sofrida no namoro; Diferenças significativas também foram encontradas na frequência da violência direta grave e do controle do isolamento sofrido no namoro, bem como na violência física contra o pai, com os homens apresentando a pontuação mais elevada. Por fim, constatou-se a coocorrência de diferentes formas de violência, com base nesses resultados é necessário contemplar a violência interpessoal de forma integrada e não fragmentada, onde a possibilidade de que as pessoas possam sofrer ou perpetrar mais do que um tipo de violência interpessoal em diferentes contextos e fases de sua vida.

1. Introducción

La violencia interpersonal ha afectado la calidad de vida de jóvenes y adolescentes, se trata de un fenómeno grave y preocupante que se presenta en uno de los periodos más importantes del ciclo de vida del ser humano, debido a que en esta etapa ocurre la concepción y aprendizaje de conductas que pueden ser trasladadas a la edad adulta. Por tal motivo, en las últimas décadas se ha observado un incremento hacia el estudio de distintas formas de violencia que sufren y cometen los jóvenes y adolescentes, y que incluso se han catalogado como importantes problemas sociales y de salud pública, por ejemplo: la violencia en el noviazgo, la cual se define como el ejercicio de todo acto violento principalmente, de índole psicológico, físico y sexual que perpetra un miembro de la pareja hacia el otro con la finalidad de ocasionarle daño, donde ambos no cohabitan o se encuentran unidos por un vínculo legal (Vizcarra, Poo & Donoso, 2013).

En relación con lo anterior, se ha identificado que la violencia psicológica suele tener una mayor prevalencia y frecuencia, tal vez porque las agresiones son más sutiles, teniendo la facilidad de

pasar desapercibidas. Esta se ejerce con la intención de denigrar y/o manipular al otro integrante de la pareja a través de exigencias, críticas e insultos (Wincentak, Connolly & Card, 2017). Del mismo modo es preciso señalar que como parte de la violencia psicológica se han identificado algunos comportamientos de control que limitan el desarrollo social de la pareja con conductas como la supervisión de las amistades o las llamadas constantes (Carranza & Galicia, 2020) y tal vez debido a las implicaciones que puede acarrear esta forma de violencia, algunos autores han desarrollado instrumentos que evalúan estos comportamientos de control como una forma de violencia aparte de la psicológica o verbal (Aizpitarte & Rojas-Solís, 2019), pues estudios recientes han demostrado que esta forma de violencia no se ejerce solamente de manera presencial, sino que puede implicar el uso de los medios electrónicos y redes sociales (Javier-Juárez, Hidalgo-Rasmussen, Díaz-Reséndiz & Vizcarra-Larrañaga, 2021).

Ahora bien, por otra parte, está la violencia física, la cual puede ser predispuesta por la violencia psicológica y de control (Esquivel-Santoveña, Rodríguez, Castillo, López & Oudhof, 2020), sin embargo, su manifestación es diferente, pues

se ejerce con el objetivo de dañar la integridad física del otro integrante de la diada a través del uso de la fuerza física de forma leve como tirones, jalones, bofetadas y patadas, o de manera crónica donde existen golpes brutales que requieren atención médica y que incluso pueden atentar contra la vida de la pareja (Valenzuela-Varela & Vega-López, 2015); y por último se encuentra la violencia sexual, de la cual algunos estudios tanto en México (González, Romero-Méndez, Rojas-Solís & López, 2020) como en el contexto internacional (Estevez-Casellas, Gómez-Medina & Sitges, 2021) han señalado que su perpetración suele ser mayor de varones hacia mujeres, tal vez, debido a los roles tradicionales de género, donde los varones utilizan este tipo de violencia como una manera de afirmar su sexualidad masculina. Este tipo de violencia puede manifestarse como coacción sexual o abuso sexual, es decir, se puede hacer uso de tácticas psicológicas para mantener una posición de poder degradando, instrumentalizando o controlando a la pareja, sugiriendo así, que la violencia sexual no solamente incluye el uso de la fuerza física para obligar a la pareja a mantener relaciones sexuales y que incluso también puede pasar desapercibida por las víctimas (Fernet, Hébert, Brodeur & Théoret, 2019).

Ahora bien, es importante mencionar que desde la primera pesquisa pionera realizada por Kanin (1957) la mayoría de las investigaciones han versado sobre el estudio de las mujeres como víctimas, pues se asume que los hombres son los únicos perpetradores. Empero hallazgos recientes han sugerido que tanto hombres como mujeres tienen la misma posibilidad de ser víctimas y perpetradores de violencia (Alegría & Rodríguez, 2015); aunque esto no significa que las consecuencias son las mismas en hombres y mujeres. Esta perspectiva bidireccional ha contribuido en conceptualizar y entender las dinámicas de la violencia en parejas jóvenes, sobre todo para la elaboración de los programas de intervención, donde el fenómeno se atiende desde posturas más inclusivas de género (Ocampo-Álvarez, Estrada-Pineda & Chan-Gamboa, 2018).

Sin detrimento a lo anterior, algunos estudios han contribuido a la prevención del fenómeno a partir de la identificación de los factores asociados (Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa & Páez-Rovira 2016); donde la mayoría están relacionados a la calidad del contexto familiar, tal vez porque en este ambiente se adquieren los aspectos básicos de socialización que contribuyen a la formación de otras relaciones. Es por ello que diversas investigaciones se han encaminado en el estudio de la violencia que se presenta desde edades tempranas por ejemplo la niñez, y la

manera en cómo esta repercute en las relaciones posteriores que se establecen en la adolescencia, sugiriendo así que los y las hijos que presenciaron violencia entre sus padres pueden desarrollar una cultura de violencia, que tiene una alta posibilidad de ser trasladada hacia otros círculos sociales. Es así como algunos estudios han identificado la relación que existe entre la violencia inter-parental y la violencia que se comete y sufre en las relaciones de noviazgo, tal vez por la repetición de un modelo de aprendizaje (Guevara-Martínez, Rojas-Solís, Flores-Guevara & Romero-Apango, 2017); también recientemente se ha analizado la relación entre la violencia que se ejerce hacia la pareja y la violencia que se comete hacia los padres, denominada Violencia Filio-Parental (en adelante, VFP); esta última se caracteriza por la perpetración reiterada de violencia psicológica, física o económica que ejercen los hijos o hijas hacia sus progenitores o personas que ocupen su lugar con la intención de obtener poder y control (Pereira *et al.*, 2017); se trata de un fenómeno del que se ha sugerido que cuando un adolescente comete violencia hacia sus padres podría cometerla también hacia su pareja (Laporte, Jiang, Peller & Chamberland, 2011).

Ahora bien, es importante reconocer que la violencia filio-parental (VFP) aún es una problemática poco estudiada en América Latina y particularmente en México, por lo que aún es evidente su carácter exploratorio (Vázquez-Sánchez, Romo-Tobón, Rojas-Solís, González & Yedra 2019); sobre todo si se compara con la producción de otros países como Estados Unidos y de Europa donde ya ha tenido un mayor desarrollo. No obstante hasta el momento se han reconocido algunas características del fenómeno por ejemplo: que las madres tienen una mayor facilidad de ser víctimas, porque son las principales cuidadoras y educadoras de los hijos (Abadías, 2020; Santos-Villalba, Matas, Alcalá & Leiva, 2021); y a pesar de que puede presentarse en familias con cualquier nivel socioeconómico, algunos estudios han demostrado que esta suele tener más prevalencia en familias con un nivel socioeconómico medio (Álvarez, Sepúlveda & Espinoza, 2016), así como en familias monoparentales, en especial aquellas que se conforman solamente por la figura materna (Pereira, 2017). Por otra parte, se ha pretendido identificar el sexo que mayor perpetra violencia hacia los padres, no obstante esta suele depender de los instrumentos y el tipo de muestra utilizada (comunitaria, clínica o judicial); por ejemplo en muestras comunitarias se ha encontrado que la mujeres cometen mayor violencia psicológica (Beckmann, Bergmann, Fischer & Mößle, 2017; lbabe, 2019) y los varones violencia física (lbabe &

Jaureguizar, 2011). En este sentido, estudios como el de Boxer, Lakin & Mahoney (2009), utilizando una muestra clínica, no encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres para la violencia física hacia la figura materna, pero sí en la que es ejercida hacia la figura paterna, siendo los varones quienes puntuaron más. Mientras que en muestras judiciales se han encontrado que tanto hombres como mujeres ejercen similares tasas de violencia graves hacia los padres, esto según la revisión de Simmons, McEwan, Purcell & Oglloff (2018). Pese a todo lo anterior se enfatiza la necesidad de realizar estudios diádicos entre padres e hijos, debido a que los informes otorgados por los y las adolescentes suelen diferir a los recolectados a través de los padres (Calvete, Orue & González-Cabrera, 2017).

Por otra parte, también se han descrito algunas variables que podrían encontrarse asociadas a la VFP, donde se resalta la calidad del contexto familiar, pues un clima negativo favorece a la presencia de la violencia intrafamiliar (Ibabe, 2015); es así como algunos estudios han identificado que la exposición a la violencia inter-parental también puede estar asociada con la VFP (Calvete, Orue & Sampedro 2011; Gámez-Guadix & Calvete, 2012), pues esta puede ser el resultado de un modelo de aprendizaje de la violencia observada entre los padres (Boxer *et al.*, 2009; Ibabe & Jaureguizar, 2013; Junco-Guerrero, Ruiz-Fernández & Cantón-Cortés, 2021).

2. Justificación y objetivos

Lo anteriormente expuesto permite entender la complejidad de la violencia interpersonal, pues comúnmente este fenómeno se había estudiado de manera fragmentada, sin considerar la posibilidad de que las personas pueden sufrir o perpetrar más de un tipo de violencia interpersonal a lo largo de su vida (Hamby & Grych, 2013). Por tal motivo, el presente estudio tiene por objetivo analizar la prevalencia, frecuencia y relación entre la exposición a la violencia por pares e inter-parental, con la violencia filio-parental y en el noviazgo, en una muestra de adolescentes mexicanos. En este sentido, para el cumplimiento de este objetivo se implementaron las siguientes hipótesis: (1) La violencia psicológica se ejercerá con mayor frecuencia hacia ambos padres en comparación a la física (Calvete & Orue, 2016). (2) Las mujeres perpetrarán con mayor frecuencia violencia psicológica, mientras que los varones cometerán mayor violencia física hacia sus padres (Lozano, Estévez & Carballo, 2013). (3) La violencia del control aislamiento, cometido y sufrido, en el noviazgo tendrá mayor frecuencia en ambos sexos

en comparación con la violencia psicológica, física y sexual (Zamora-Damián, Alvidrez, Aizpitarte & Rojas-Solís 2018). (4) La violencia en el noviazgo será bidireccional (Alegría & Rodríguez, 2015). (5) La exposición a la violencia inter-parental estará relacionada con la violencia filio-parental y la violencia en el noviazgo (Izaguirre & Calvete, 2016). (6) Los y las adolescentes que perpetran violencia hacia sus padres también la cometerán hacia su pareja (Laporte *et al.*, 2011).

3. Metodología

El presente trabajo se realizó desde el paradigma positivista, por lo que se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal y *ex post facto*, con alcances exploratorios, descriptivos y correlacionales.

Muestra

La muestra fue seleccionada de manera no representativa, no probabilística y por conveniencia. Se constituyó de 450 adolescentes estudiantes de una secundaria y dos bachilleratos públicos ubicados en zonas urbanas del Estado de Puebla (México); de los cuales 259 (57.6 %) fueron mujeres y 191 (42.4 %) varones, con edades de entre los 13 y 19 años ($M = 16.09$; $DT = 1.412$), pese a la ubicación de las instituciones educativas cabe señalar que 39 (8.7 %) de los y las adolescentes provenían de una zona rural del mismo Estado. Los criterios de inclusión para ser participantes de la investigación fueron los siguientes: (1) adolescentes heterosexuales que indicaran tener o haber tenido una relación de noviazgo con al menos un mes de duración, (2) adolescentes de familias nucleares, por lo que se excluyeron aquellos que indicaron pertenecer a familias monoparentales y (3) ser alumnos activos inscritos en la institución educativa de donde se solicitó su participación.

Instrumentos

A los y las adolescentes se les administró un cuestionario vía *online*, el cual se encontró dividido en los siguientes cuatro apartados:

Cuestionario de datos sociodemográficos, este recabó información sobre: sexo, edad, si tienen o habían tenido una relación de noviazgo, edad de la primera relación de noviazgo, meses de duración de su relación, con quienes vivían (ambos padres, solo con mamá, solo con papá u otro familiar).

Experiencias de victimización, se realizó una versión modificada de las subescalas: *Peer & Community Victimization* y *Exposure to Domestic Violence* del instrumento *Juvenile Victimization*

Questionnaire-Key Domains Short Form (Finkelhor, Hamby, Ormrod & Turner, 2005). El cuestionario se basaba en dos opciones de respuesta (sí o no); sin embargo, para fines del presente estudio se modificó este rango de respuesta en un formato de escala *Likert* del 0 al 3 donde: 0=*nunca*, 1=*rara vez*, 2=*algunas veces* y 3=*muy a menudo*. De este modo, la subescala de la exposición a la violencia por pares se conforma de 8 ítems que evalúan actos violentos recibidos por parte de compañeros. Para el caso de la subescala de la exposición a la violencia inter-parental, esta se conforma de 5 ítems que evalúan la violencia entre los padres de manera atestiguada.

Violencia filio-parental, se aplicó la adaptación del cuestionario de violencia filio-parental en adolescentes mexicanos (Calvete & Veytia, 2018). El cual se conforma de 20 ítems, donde 10 evalúan la violencia de los hijos o hijas hacia la figura materna y 10 hacia la figura paterna, 7 de los 10 ítems corresponden a la violencia psicológica y los 3 restantes a la violencia física. Esta se compone de un formato de respuesta escala *Likert* que va del 0 al 3, donde: 0=*nunca* (no ha pasado en mi relación con mi padre o madre), 1=*rara vez* (únicamente ha sucedido en una o dos ocasiones), 2=*algunas veces* (ha ocurrido entre tres y cinco veces) y 3=*muy a menudo* (se ha dado en seis o más ocasiones).

Violencia en el noviazgo, se utilizó el *Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory* (VADRI; Aizpitarte et al., 2017) que se encuentra validado para población mexicana por Aizpitarte & Rojas-Solís (2019) y el cual evalúa la frecuencia de la violencia en el noviazgo tanto cometida como sufrida. Este instrumento se conforma de 38 reactivos distribuidos en tres dimensiones: 1) violencia indirecta verbal (psicológica y verbal); 2) control aislamiento, que se refiere a los intentos de privar y aislar a la pareja de sus círculos sociales, de manera presencial o con el uso de los medios tecnológicos y redes sociales y 3) violencia directa severa (física y sexual); la frecuencia de estos comportamientos son evaluados a través de una escala *Likert* que va del 1 al 10 donde: 1=*nunca*, 2=*muy rara vez*, 3=*rara vez*, 4=*ocasionalmente*, 5=*a veces*, 6=*a menudo*, 7=*frecuentemente*, 8=*muy frecuentemente*, 9=*casi siempre* y 10=*siempre*.

Procedimiento

En primera instancia se solicitó el permiso de realizar la investigación a través de una reunión con

las autoridades de las instituciones educativas, donde se explicó la naturaleza y el propósito de la investigación, una vez obtenido el consentimiento se procedió a compartir el instrumento vía *on-line* a través de la plataforma de *Google forms*. El tiempo estimado para ser completado fue de 15 a 25 minutos.

Aspectos éticos

El estudio se realizó con apego a los lineamientos establecidos por la Sociedad Mexicana de Psicología (2010); por tal motivo a los y las estudiantes se les hizo conocedores de las garantías de confidencialidad y anonimato, además de que se recalcó la voluntariedad de su participación de manera verbal y a través de un ítem ineludible integrado en el formulario, donde se expuso el Consentimiento informado y otorgaba la opción de seguir con el cuestionario o en su defecto abandonarlo.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 21 para Windows. En primer lugar, se calculó la consistencia interna de las subescalas a través del índice de *Alpha de Cronbach* y se realizó la prueba de normalidad a través de la prueba de *Kolmogorov Smirnov* el cual arrojó que la distribución de los datos era distinta a la normal, por tal motivo, para la obtención de los estadísticos inferenciales se optó por la utilización de un enfoque no paramétrico. En este sentido, después de obtener las principales medidas de tendencia central y la prevalencia para cada una de las variables, se determinaron las diferencias por sexo a través del análisis estadístico de *U de Mann Whitney* donde el nivel de significación admitido fue de .05. Por último, para las correlaciones se utilizó el análisis estadístico de *rho Spearman*.

4. Resultados

En la Tabla 1 se puede observar las principales medidas de tendencia central, así como la confiabilidad de las subescalas en la muestra total y segmentada por sexo; la mayoría de las dimensiones tienen una consistencia interna aceptable y buena.

Tabla 1. Principales estadísticos descriptivos

		Total N=450				Mujeres n=259				Hombres n=191			
		<i>α</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DT</i>	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DT</i>	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DT</i>
EV	Pares	.79	.76	.60	.694	.81	.76	.60	.712	.77	.76	.60	.669
	Inter-parental	.86	.39	.00	.757	.86	.40	.00	.764	.85	.37	.00	.749
VFP	Psicológica mamá	.76	.60	.57	.499	.75	.61	.57	.493	.77	.59	.57	.509
	Física mamá	.69	.06	.00	.247	.61	.05	.00	.198	.79	.08	.00	.301
	Psicológica papá	.81	.47	.28	.546	.81	.45	.28	.534	.81	.51	.42	.561
	Física papá	.87	.10	.00	.417	.87	.08	.00	.367	.88	.14	.00	.475
VN	Indirecta sufrida	.83	1.6	1.2	1.16	.87	1.5	1.2	1.19	.78	1.6	1.2	1.13
	Indirecta cometida	.76	1.4	1.2	.839	.82	1.4	1.2	.950	.61	1.4	1.2	.657
	Control sufrido	.93	1.9	1.2	1.64	.94	1.8	1.1	1.71	.92	1.9	1.3	1.55
	Control cometido	.90	1.6	1.1	1.20	.89	1.6	1.1	1.15	.90	1.6	1.1	1.26
	Directa sufrida	.82	1.2	1.0	.775	.91	1.1	1.0	.747	.71	1.3	1.0	.798
	Directa cometida	.82	1.2	1.0	.685	.90	1.1	1.0	.677	.73	1.2	1.0	.696

Nota: EV=Exposición a la violencia, VFP=Violencia filio-parental, VN=Violencia en el noviazgo, *α*=Alpha de Cronbach, *M*=Media, *Md*=Mediana, *DT*=Desviación típica.

En la Tabla 2 se presenta la prevalencia de las distintas formas de violencia, de manera general se encontró que los actos violentos de tipo psicológico tienen mayor presencia hacia ambos progenitores, donde el 86.9 % de los y las adolescentes reportaron haberla ejercido hacia la madre y el 73.8 % hacia el padre. Mientras que la VFP física

mostró una menor prevalencia pues las tasas oscilaron entre un 9.3 % y 11.3 % para la figura materna y paterna respectivamente. Para la violencia en el noviazgo, se identificó una mayor prevalencia de violencia de tipo control donde en la muestra total los datos oscilaron en un 68.7 % para su modalidad sufrida y un 64.4 % para la modalidad cometida.

Tabla 2. Prevalencia de la exposición a la violencia, violencia filio-parental y violencia en el noviazgo

Variables		Total N=450		Mujeres n=259		Hombres n=191	
		Nunca	Al menos una vez	Nunca	Al menos una vez	Nunca	Al menos una vez
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
EV	Pares	96 (21.3)	354 (78.7)	58 (22.4)	201 (77.6)	38 (19.9)	153 (80.1)
	Inter-parental	298 (66.2)	152 (33.8)	164 (63.3)	95 (36.7)	134 (70.2)	57 (29.8)
VFP	Psicológica mamá	59 (13.1)	391 (86.9)	29 (11.2)	230 (88.8)	30 (15.7)	161 (84.3)
	Física mamá	408 (90.7)	42 (9.3)	238 (91.9)	21 (8.1)	170 (89.0)	21 (11.0)
	Psicológica papá	118 (26.2)	332 (73.8)	64 (24.7)	195 (75.3)	54 (28.3)	137 (71.7)
	Física papá	399 (88.7)	51 (11.3)	238 (91.9)	21 (8.1)	161 (84.3)	30 (15.7)
VN	Indirecta sufrida	189 (42.0)	261 (58.0)	111 (42.9)	148 (57.1)	78 (40.8)	113 (59.2)
	Indirecta cometida	201 (44.7)	249 (55.3)	106 (40.9)	153 (59.1)	95 (49.7)	96 (50.3)
	Control sufrido	141 (31.3)	309 (68.7)	92 (35.5)	167 (64.5)	49 (25.7)	142 (74.3)
	Control cometido	160 (35.6)	290 (64.4)	90 (34.7)	169 (65.3)	70 (36.6)	121 (63.4)
	Directa sufrida	303 (67.3)	147 (32.7)	206 (79.5)	53 (20.5)	97 (50.8)	94 (49.2)
	Directa cometida	314 (69.8)	136 (30.2)	178 (68.7)	81 (31.3)	136 (71.2)	55 (28.8)

Nota: EV=Exposición a la violencia, VFP=Violencia filio-parental, VN=Violencia en el noviazgo.

Para determinar las diferencias por sexo en relación a la frecuencia con la que se cometen o sufren los diferentes tipos de violencia, se utilizó el análisis estadístico de *U* de *Mann Whitney*, de acuerdo con los resultados obtenidos (ver Tabla 3); se observaron diferencias estadísticamente

significativas en la variable de la violencia filio-parental física hacia la figura paterna y la violencia en el noviazgo directa severa y del control aislamiento sufrido, siendo los varones quienes mostraron mayor puntuación en comparación con las mujeres.

Tabla 3. Diferencias por sexo en la exposición a la violencia, violencia filio-parental y violencia en el noviazgo

	Variables	Mujeres n = 259		Hombres n = 191		U	Z	p	r	Psest
		M	Rango	M	Rango					
EV	Pares	.76	224.6	.76	226.7	24502.5	-.17	.86	-.00	.49
	Inter-parental	.40	230.4	.37	218.7	23452.0	-1.1	.26	-.05	.47
VFP	Psicológica mamá	.61	228.9	.59	220.8	23851.5	-.65	.51	-.03	.48
	Física mamá	.05	222.6	.08	229.3	24005.0	-1.0	.28	-.04	.48
	Psicológica papá	.45	220.0	.51	232.9	23319.5	-1.0	.29	-.04	.47
	Física papá	.08	218.3	.14	235.2	22869.5	-2.4	.01	-.11	.46
VN	Indirecta sufrida	1.5	218.8	1.6	234.4	23018.0	-1.3	.18	-.06	.46
	Indirecta cometida	1.4	230.5	1.4	218.6	23427.0	-1.0	.31	-.04	.47
	Control sufrido	1.8	215.5	1.9	239.0	22154.0	-1.9	.05	-.08	.44
	Control cometido	1.6	225.1	1.6	226.0	24633.0	-.07	.93	-.00	.49
	Directa sufrida	1.1	197.5	1.3	263.3	17501.0	-6.3	.00	-.29	.35
	Directa cometida	1.1	226.5	1.2	224.0	24453.5	-.25	.79	-.01	.49

Nota: EV=Exposición a la violencia, VFP=Violencia filio-parental, VN=Violencia en el noviazgo, M=Media, U=Valor experimental U de Mann Whitney, Z=Aproximación por la normal, p=Significancia bilateral, r=Tamaño del efecto, Psest=Probabilidad de superioridad.

A continuación, se presentan las asociaciones en la muestra de varones y mujeres (ver Tabla 4). En la muestra de mujeres, la exposición a la violencia inter-parental se relacionó positivamente con la violencia directa severa sufrida ($\rho=.228^{**}$, $p<0.01$) y cometida en el noviazgo ($\rho=.192^{**}$, $p<0.01$). Del mismo modo, se encontraron asociaciones positivas entre la exposición a la violencia inter-parental y la violencia filio-parental, por ejemplo: con la VFP psicológica hacia la figura materna ($\rho=.284^{**}$, $p<0.01$) y con la VFP física hacia la figura paterna ($\rho=.246^{**}$, $p<0.01$). Por último, se encontraron asociaciones positivas entre la violencia filio-parental y la violencia hacia la pareja, por ejemplo: VFP psicológica a la figura materna con la violencia directa severa cometida ($\rho=.355^{**}$, $p<0.01$), este tipo de violencia cometida en el noviazgo también se correlacionó con la VFP física hacia la figura paterna ($\rho=.260^{**}$, $p<0.01$).

En lo que concierne a la muestra de varones, cabe mencionar que se encontraron menores asociaciones y algunas con menor fuerza en comparación con la muestra de mujeres, por ejemplo, entre la violencia inter-parental con la violencia cometida y sufrida en el noviazgo. No obstante en la relación entre la exposición a la violencia inter-parental y la VFP sí se hallaron asociaciones con mayor fuerza por ejemplo: con la VFP psicológica a la figura materna ($\rho=.264^{**}$, $p<0.01$) y la VFP física hacia la figura paterna ($\rho=.322^{**}$, $p<0.01$); en cuanto a la violencia cometida hacia la pareja y la violencia cometida hacia las y los progenitores, también se identificaron correlaciones positivas por ejemplo: entre la VFP psicológica a la figura materna con la violencia indirecta verbal cometida en el noviazgo ($\rho=.218^{**}$, $p<0.01$) y la VFP psicológica hacia la figura paterna con la violencia del control aislamiento cometido contra la pareja ($\rho=.197^{**}$, $p<0.01$).

Tabla 4. Asociación entre variables en la muestra de mujeres y varones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-	.123	-.042	.058	-.115	.082	-.060	.181*	.222**	.139	.150*	.245**	.244**
2	.027	-	.340**	.308**	.131	.212**	.199**	.277**	.211**	.160*	.171*	.184*	.186*
3	.102	.400**	-	.264**	.134*	.285**	.322**	.171*	.185*	.044	.115	.175*	.176*
4	.212**	.417**	.284**	-	.345**	.743**	.347**	.240**	.218**	.111	.168**	.176*	.124
5	.075	.234**	.254**	.387**	-	.336**	.483**	.086	.054	.053	.073	.075	.105
6	.140*	.288**	.224**	.610**	.316**	-	.403**	.184*	.215**	.136	.197**	.122	.152**
7	.058	.223**	.246**	.234**	.385**	.356**	-	.067	.038	-.063	-.032	.077	.052
8	.092	.382**	.219**	.410**	.240**	.275**	.163**	-	.780**	.462**	.439**	.394**	.338**
9	.169**	.251**	.170**	.392**	.192**	.287**	.127*	.767**	-	.383**	.451**	.328**	.389**
10	.173**	.188**	.158*	.267**	.199**	.173**	-.030	.349**	.280**	-	.767**	.341**	.323**
11	.162**	.158*	.124*	.224**	.133*	.154*	.031	.295**	.338**	.764**	-	.257**	.382**
12	.084	.252**	.228**	.273**	.361**	.129*	.113	.419**	.348**	.383**	.337**	-	.621**
13	.217**	.205**	.192**	.355**	.202**	.218**	.260**	.386**	.425**	.294**	.339**	.508**	-

Nota: *p < 0.05, **p < 0.01 Superior a la diagonal se presentan las asociaciones en la muestra de varones, inferior a la diagonal pertenece a la muestra de mujeres. (1)=Edad, (2)=Exposición a la violencia por pares, (3)=Exposición a la violencia inter-parental, (4)=Violencia psicológica hacia la mamá, (5)=Violencia física hacia la mamá, (6)=Violencia psicológica hacia el papá, (7)=Violencia física hacia el papá, (8)=Violencia indirecta verbal sufrida, (9)=Violencia indirecta verbal cometida, (10)=Violencia control aislamiento sufrido, (11)=Violencia control aislamiento cometido, (12)=Violencia directa severa sufrida, (13)=Violencia directa severa cometida.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo principal del presente estudio ha sido analizar la prevalencia, frecuencia y posible relación entre la victimización por pares e inter-parental, la violencia en el noviazgo y la violencia filio-parental. Así de acuerdo con los resultados obtenidos, se permitió aceptar la primera hipótesis que indicaba que la violencia psicológica sería mayormente ejercida hacia ambos padres en comparación con la física, hallazgos que concuerdan con estudios previamente realizados (Calvete & Orue, 2016; Vázquez-Sánchez et al., 2019). Al respecto es importante señalar que esta forma de violencia fue mayormente perpetrada hacia las madres, tal como ha sido señalado por Ibabe (2019); un hecho que puede deberse a la mayor presencia de las madres en la crianza de los hijos (Calvete et al., 2017; Santos-Villalba et al., 2021); además de que culturalmente pueden ser percibidas más débiles (Cottrel & Monk, 2004).

Ahora bien, en el caso de la segunda hipótesis se esperaba que las mujeres perpetraran con mayor frecuencia violencia psicológica y los

varones mayor violencia física hacia sus padres, esto de acuerdo con lo encontrado por Lozano et al. (2013). A pesar de que sí se hallaron diferencias en la violencia psicológica, estas no fueron lo suficiente para considerarse estadísticamente significativas, por lo que estos resultados no son consistentes con otros estudios (Cancino-Padilla, Romero-Méndez & Rojas-Solís 2020; Ibabe, 2019). Mientras que en la violencia física, sí se detectaron diferencias significativas únicamente en la que es cometida hacia la figura paterna, siendo los varones quienes la ejercieron con mayor frecuencia, resultados que encuentran eco con otros estudios realizados con muestras de adolescentes escolarizados (Ibabe & Jaureguizar, 2011; Ilabaca & Gaete, 2018; Romero-Méndez, Cancino-Padilla & Rojas-Solís, 2020); pero que difieren con otras investigaciones donde se demuestra que varones y mujeres tienen puntuaciones similares para el ejercicio de la violencia física (Beckmann et al., 2017; Vázquez-Sánchez et al., 2019).

Para el caso de la violencia en el noviazgo, la tercera hipótesis señalaba que la violencia del control, cometido y sufrido, tendría mayor

frecuencia en ambos sexos, en comparación a la violencia psicológica, física y sexual, hecho que fue aceptado y que se encuentran en la misma línea de lo hallado en otros estudios como el de Zamora-Damián *et al.* (2018); en este tenor, se ha sugerido que esta forma de violencia puede ser ejercida como el resultado de los celos y sospechas continuas, que generan inseguridad y suspicacia ante cualquier contacto que establezca la pareja, causando restricción y aislamiento de sus círculos sociales (Lucariello & Fajardo, 2011); así, las conductas de los celos y control pueden ser justificadas debido a una idea errónea que se tiene sobre el amor, pues sustentan las relaciones de noviazgo basadas en la supervisión y control como una prueba de amor y confianza, también es importante señalar que estas conductas violentas pueden ser más frecuentes si involucran a los medios tecnológicos y redes sociales (Donoso, Rubio & Baños, 2018). Ante estos resultados sería necesario explorar las diferentes modalidades de la violencia en el noviazgo, pues los estudios realizados hasta el momento se enfocan en analizar a la violencia psicológica, física y sexual, omitiendo que el fenómeno no se manifiesta de manera uniforme y que incluso existen distintas tipologías de la violencia, como es el caso de la violencia del control (Muñoz & Echeburúa, 2016).

Continuando con la siguiente hipótesis, se esperaba que la violencia en el noviazgo sería bidireccional, de acuerdo con los resultados obtenidos esta también fue aceptada, pues varones y mujeres indicaron que en algún momento de su relación fueron víctimas y perpetradores de violencia, tal como se comprobó en la revisión de Alegría y Rodríguez (2015). Aunado a esto, los hombres indicaron haber sufrido con mayor frecuencia la violencia directa severa y del control aislamiento, en comparación a las mujeres. Ante estos resultados es preciso señalar que la introducción del término bidireccional y el reconocimiento de los varones como víctimas de violencia ha traído no pocas discrepancias a la comunidad científica, pues la violencia en el noviazgo era comúnmente estudiada desde una perspectiva unidireccional, donde se consideraba a los varones como los únicos perpetradores de violencia (Muñoz-Rivas, González-Lozano, Fernández-González & Fernández-Ramos, 2015); no obstante, esta es una característica de la violencia que necesita ser reconocida, pues de lo contrario dificultaría el acceso a los servicios de apoyo y atención hacia las víctimas masculinas (Rojas-Solís, Guzmán-Pimentel, Jiménez-Castro, Martínez-Ruiz & Flores-Hernández 2019).

Ahora bien, en relación con la cuarta hipótesis, se conjeturó que la exposición a la violencia

se relacionaría con la violencia filio-parental y la violencia en el noviazgo. En este sentido, las correlaciones más fuertes entre la exposición a la violencia inter-parental y en el noviazgo se encontraron solamente en la muestra de mujeres, resultados similares a los de Rey-Anacona (2011), quien halló que la asociación entre estas variables eran estadísticamente más fuertes en mujeres que en varones, suceso que puede deberse a que las adolescentes presenciaron con mayor frecuencia actos de violencia del padre hacia la madre, por lo que pudieron ser normalizados y tolerados especialmente por mujeres, aumentando la posibilidad de ser víctimas en sus relaciones de noviazgo.

Por otra parte, sí se identificaron asociaciones significativas entre la exposición a la violencia inter-parental y la violencia filio-parental en ambos sexos, resultados que concuerdan con otros estudios sobre la materia (Contreras & Cano, 2016; Gámez-Guadix & Calvete, 2012) por lo que se aceptó la quinta hipótesis. Esto se ha explicado de diversas maneras por ejemplo: que las conductas agresivas hacia los padres serían el resultado de un método de defensa de los hijos antes los actos violentos de los padres, sugiriendo así un intercambio o bidireccionalidad de la violencia entre padres e hijos (Ibabe & Jaureguizar, 2011); también se ha explicado a través de la transmisión intergeneracional de la violencia, cuyo sustento se basa en la teoría del aprendizaje social, y postula que presenciar violencia entre los padres podría dar como resultado la internalización de los actos violentos como un método para la resolución de conflictos, los cuales pueden ser empleados contra los padres (Ibabe, Arnosó & Elgorriaga 2020; Ibabe & Jaureguizar, 2013).

Para el caso de la última hipótesis se esperaba que los adolescentes que cometen violencia hacia sus padres podrían cometerla también hacia su pareja; de acuerdo con los datos obtenidos se encontró que las mujeres quienes perpetraron violencia tanto psicológica como física hacia sus padres también cometieron violencia indirecta verbal, del control aislamiento y directa severa hacia su pareja, mientras que en varones, estas modalidades de violencia en el noviazgo se relacionaron solamente como la VFP psicológica hacia ambos progenitores; por todo lo anterior, estos datos pueden ser similares a los encontrados en otros estudios (Ibabe *et al.*, 2020; Izaguirre & Calvete, 2016; Laporte *et al.*, 2011). Así, entre algunas explicaciones teóricas Aroca-Montolío, Lorenzo-Moledo & Miró-Pérez (2014) refieren que esto puede deberse a que el niño o adolescente quien en su familia tenga víctimas disponibles a quien agredir tendrá mayor probabilidad de practicar el ejercicio del acto

violento, convirtiéndolo en una estrategia natural en su vida, que no se encontrará limitado a su núcleo familiar, sino que lo trasladará a otros contextos sociales, un ejemplo de ello podría ser sus relaciones de pareja. Por su parte Carrasco, Buelga y Cava (2018) ofrecen otra explicación, señalando que los y las adolescentes pueden internalizar a la violencia como un método eficaz para la resolución de conflictos que pueden emplear tanto en problemas que se presentan con sus padres como con sus parejas. Estas explicaciones resultan entendibles, si se considera que una persona que perpetra violencia no ejerce solamente un tipo de violencia interpersonal y que incluso, puede existir la co-ocurrencia de distintas formas de violencia (Rojas-Solís, 2015).

Entre otros resultados importantes a discutir, se encontró que la edad parece tener un papel importante en el fenómeno de la violencia en el noviazgo, donde en ambos sexos parece ser que a mayor edad existe una mayor perpetración de violencia indirecta verbal y directa severa, y específicamente en mujeres a mayor edad existe mayor victimización de violencia de tipo control, mientras que en hombres de violencia severa, resultados similares a los encontrados por otros autores (Cortés-Ayala *et al.*, 2015; Pazos, Oliva & Hernando, 2014) pero que difieren a los obtenidos por Redondo, Inglés & García (2017), quienes

hallaron que a mayor edad existía una disminución de comportamientos violentos.

Por último, es preciso señalar algunas limitaciones del presente estudio como los referidos a aspectos muestrales, concretamente la selección de la muestra la cual fue no representativa y no probabilística, además de que para la evaluación de la violencia en el noviazgo se incluyeron solamente a adolescentes heterosexuales y en el caso de la VFP se evaluó únicamente desde las perspectiva de adolescentes pertenecientes a familias nucleares, todo ello sin olvidar que los y las adolescentes fueron escolarizados y en su mayoría provenientes de zona urbana; por lo que estos resultados no se pueden generalizar. Ahora bien, en el apartado de los instrumentos, otra limitación se encuentra en la utilización de las sub escalas *Peer & Community Victimization* y *Exposure to Domestic Violence* las cuales pertenecen al instrumento *Juvenile Victimization Questionnaire-Key Domains Short Form* el cual no se encuentra validado para población mexicana; asimismo es preciso indicar que no se controló la deseabilidad social de las respuestas de los y las participantes. Es así como en futuras investigaciones sería pertinente incluir muestras representativas y seleccionadas aleatoriamente, así como la integración de adolescentes no escolarizados y/o de zonas frecuentemente olvidadas como rurales o comunidades indígenas.

Referencias bibliográficas

- Abadías, A. (2020). La violencia filio-parental y la vulnerabilidad de las madres educando solas en tiempos de pandemia. *Revista Sistema Penal Crítico*, 1, 179-195. Recuperado de: <https://multisite.usal.es/wp-content/uploads/spc2020/7/>
- Aizpitarte, A., & Rojas-Solís, J. L. (2019). Factor structure of the Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory for Mexican adolescents (VADRI-MX). *International Journal of Psychological Research*, 12(2), 29-36. doi:10.21500/20112084.4222
- Aizpitarte, A., Alonso-Arbiol, I., Van de Vijver, F. J., Perdomo, M. C., Gálvez-Sobral, J. A., & García-López, E. (2017). Development of a dating violence assessment tool for late adolescence across three countries: The violence in adolescents' dating relationships inventory (VADRI). *Journal of Interpersonal Violence*, 32(17), 2626-2646. doi:10.1177/0886260515593543
- Alegria, M., & Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: Perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72. Retrieved from: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v29n118/2215-3535-ap-29-118-00057.pdf>
- Álvarez, A. J., Sepúlveda, R. E., & Espinoza, S. M. (2016). Prevalencia de la violencia filio-parental en adolescentes de la ciudad de Osorno. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 1(1), 59-74. Retrieved from: <http://revistapai.ucm.cl/article/view/156>
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M., & Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: Un análisis de sus claves. *Anales de Psicología*, 30(1), 157-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16729452017>
- Beckmann, L., Bergmann, M. C., Fischer, F., & Mößle, T. (2017). Risk and protective factors of child-to-parent violence: A comparison between physical and verbal aggression. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. doi:10.1177/0886260517746129
- Boxer, P., Lakin, R., & Mahoney, A. (2009). Adolescents' physical aggression toward parents in a clinic-referred sample. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 38(1), 106-116. doi:10.1080/15374410802575396

- Calvete, E., & Orue, I. (2016). Violencia filio-parental: Frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Behavioral Psychology*, 24(3), 481-495. Retrieved from: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/10/06.Calvete_24-30a.pdf
- Calvete, E., & Veytia, M. (2018). Adaptación del cuestionario de violencia filio-parental en adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 49-60. doi:10.14349/rlp.2018.v50.n1.5
- Calvete, E., Orue, I., & González-Cabrera, J. (2017). Violencia filio-parental: Comparando lo que informan los adolescentes y sus progenitores. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 9-15. Retrieved from: <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-08.pdf>
- Calvete, E., Orue, I., & Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: Características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. doi:10.1174/O21037011797238577
- Cancino-Padilla, D., Romero-Méndez, C. A., & Rojas-Solís, J. L. (2020). Exposición a la violencia, violencia filio-parental y en el noviazgo de jóvenes mexicanos. *Interacciones*, 6(2), 1-10. doi:10.24016/2020.v6n2.228
- Carranza, R., & Galicia, I. X. (2020). Violencia de pareja en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo entre carreras y semestres. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 113-123. doi:10.7179/PSRI.2019.33.09
- Carrascosa, L., Buelga, S. y Cava, M. J. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Polipapers*, 15, 98-109. doi:10.4995/reinad.2018.10459
- Contreras, L., & Cano, M. C. (2016). Child-to-parent violence: The role of exposure to violence and its relationship to social-cognitive processing. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 43-50. doi:10.1016/j.ejpal.2016.03.003
- Cortés-Ayala, L., Flores-Galaz, M., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos. Análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *Terapia Psicológica*, 33, 5-12. doi:10.4067/S0718-48082015000100001
- Cottrel, B., & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse a qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095. doi:10.1177/0192513X03261330
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-134. doi:10.5944/educXXI.20180
- Esquivel-Santoveña, E. E., Rodríguez, R., Castillo, N., López, F., & Oudhof, H. (2020). Physical intimate partner violence and controlling behavior in Mexican university students and their attitudes toward social limits. *Journal Interpersonal Violence*, 35(1-2), 403-425. doi:10.1177/0886260516681879
- Estevez-Casellas, C., Gómez-Medina, M. D., & Sitges, E. (2021). Relationship between emotional intelligence and violence exerted, received and perceived in teen dating relationships. *Relationships. International Journal Environmental Research and Public Health*, 18, 3-15. doi:10.3390/ijerph18052284
- Fernert, M., Hébert, M., Broudeur, G., & Théorêt, V. (2019). "When you're in a relationship, you say no, but your partner insists": Sexual dating violence and ambiguity among girls and young women. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. doi:10.1177/0886260519867149
- Finkelhor, D., Hamby, S., Ormrod, R., & Turner, H. (2005). The juvenile victimization questionnaire: Reliability, validity, and national norms. *Child Abuse and Neglect*, 29, 383-412. doi:10.1016/j.chiabu.2004.11.001
- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2012). Child-to-parent violence and its association with exposure to marital violence and parent-to-child violence. *Psicothema*, 24(2), 277-283. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/221897303_Child-to-parent_violence_and_its_association_with_exposure_to_marital_violence_and_parent-to-child_violence
- González, J. L., Romero-Méndez, C. A., Rojas-Solís, J. L., & López, V. A. (2020). Violencia cara a cara (offline) y en línea (online) en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 65-80. doi:10.22518/jour.ccsch/2020.1a09
- Guevara-Martínez, C., Rojas-Solís, J. L. Flores-Guevara, Y., & Romero-Apango, J. (2017). La transmisión intergeneracional de violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 44-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6635116>
- Hamby, S., & Grych, J. (2013). *The web of violence: Exploring connections among different forms of interpersonal violence and abuse*. Dordrecht: Springer.
- Ibabe, I. (2015). Family predictors of child-to-parent violence: The role of family discipline. *Anales de Psicología*, 31(2), 615-625. doi:10.6018/analesps.31.2.174701
- Ibabe, I. (2019). Adolescent-to-parent violence and family environment: The perceptions of same reality? *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16(2215), 2-14. doi:10.3390/ijerph16122215
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-277. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051001>
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2013). Risk factors for child-to-parent violence. *Journal Family Violence*, 28, 523-534. doi:10.1007/s10896-013-9512-2

- lbabe, I., Arnoso, A., & Elgorriaga, E. (2020). Child-to-parent violence as an intervening variable in the relationship between inter-parental violence exposure and dating violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-20. doi:10.3390/ijerph17051514
- llabaca, P. A., & Gaete, J. M. (2018). Adolescents who are violent toward their parents: An approach to the situation in Chile. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-21. doi:10.1177/0886260518808856
- Izaguirre, A., & Calvete, E. (2016). Exposure to family violence as a predictor of dating violence and child-to-parent aggression in Spanish adolescents. *Youth y Society*, 1-20. doi:10.1177/0044118X16632138
- Javier-Juárez, S. P., Hidalgo-Rasmussen, C. A., Díaz-Reséndiz, F de J., & Vizcarra-Larrañaga, M. B. (2021). Abuso cibernético en el noviazgo y relación intrafamiliar en adolescentes estudiantes mexicanos. *Behavioral Psychology*, 29(1), 127-143. doi:10.51668/bp.8321107s
- Junco-Guerrero, M., Ruiz-Fernández, A., & Cantón-Cortés, D. (2021). Family environment and child-to-parent violence: The role of emotional insecurity. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-22. doi:10.1177/08862605211006370
- Kanin, E. J. (1957). Male aggression in dating-courting relations. *American Journal of Sociology*, 63, 197-204. doi:10.1086/222177
- Laporte, L., Jiang, D., Pepler, D. J., & Chamberland, C. (2011). The relationship between adolescents experience of family violence and dating violence. *Youth and Society*, 43(1), 3-27. doi:10.1177/0044118X09336631
- Lozano, S., Estévez, E., & Carballo, J. L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de Trabajo Social*, 52, 239-254. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703109>
- Lucariello, E., & Fajardo, M. I. (2011). Prevención de la violencia de género en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 113-121. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832343011.pdf>
- Muñoz-Rivas, M., González-Lozano, P., Fernández-González, L., & Fernández-Ramos, S. (2015). *Violencia en el noviazgo: Realidad y prevención*. Barcelona: Editorial Pirámide.
- Muñoz, J. M., & Echeburúa, E. (2016). Diferentes modalidades de violencia en la relación de pareja: Implicaciones para la evaluación psicológica forense en el contexto legal español. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 2-12. doi:10.1016/j.apj.2015.10.001
- Ocampo-Álvarez, N. Y., Estrada-Pineda, C., & Chan-Gamboa, E. C. (2018). Violencia psicológica en noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 27-33. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/47/47_Ocampo.pdf
- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, Á. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700184>
- Pereira, R. (2017). Violencia filio-parental: Factores que favorecen su aparición. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25(26) 5-16. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/02.pdf>
- Pereira, R., Loinaz, I., del Hoyo-Bilbao, J., Arrospe, J., Bertino, L., Calvo, A., . . . Gutiérrez, M. M. (2017). Proposal for a definition of filio-parental violence: Consensus of the Spanish society for the study of filio-parental violence (SEVI-FIP). *Papeles del Psicólogo*, 38(3), 216-223. doi:10.23923/pap.psicol2017.2839
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: Una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología*, 32(1), 295-306. doi:10.6018/analesps.32.1.189161
- Redondo, J., Inglés, C. J., & García, K. L. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 41-54. doi:10.15332/s1794-9998.2017.0001.03
- Rey-Anacona, C. A. (2011). Exposición a violencia entre los padres de adolescentes y adultos jóvenes víctimas de alguna conducta de maltrato en el noviazgo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(2), 253-264. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67922761004>
- Rojas-Solís, J. L. (2015). Hacia la segunda ola en la investigación de la violencia interpersonal y de pareja. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 8(4), 6-29. Retrieved from: <https://www.aacademica.org/dr.jose.luis.rojas.solis/11>
- Rojas-Solís, J. L., Guzmán-Pimentel, M., Jiménez-Castro, M., P., Martínez-Ruiz, L., & Flores-Hernández, B. G. (2019). La violencia hacia los varones en la pareja heterosexual: Una revisión de revisiones. *Ciencia y Sociedad*, 44(1), 57-70. doi:10.22206/cys.2019.v44i1.pp57-70
- Romero-Méndez, C. A., Cancino-Padilla, D., & Rojas-Solís, J. L. (2020). Análisis exploratorio sobre violencia filio-parental en una muestra de adolescentes mexicanos. *Revista Psicoespacios*, 14 (24), 38-57. doi:10.25057/21452776.1297

- Santos-Villalba, J. M., Matas, A., Alcalá, M. J., & Leiva, J. J. (2021). Perfiles de estudiantes y violencia filio-parental: una identificación a través del análisis jerárquico lineal. *Revista Prisma Social*, 33(2), 262-288. Retrieved from: <https://revistaprismasocial.es/article/view/4219>
- Simmons, M., McEwan, T. E., Purcell, R., & Ogloff, J. (2018). Sixty years of child-to-parent abuse research: What we know and where to go. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 31-52. doi:10.1016/j.avb.2017.11.001
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. México, D.F.: Trillas.
- Valenzuela-Varela, A., & Vega-López, M. G. (2015). Violencia en el noviazgo en adolescentes. Un problema de salud pública. *Salud Jalisco*, 2(3), 164-168. Retrieved from: <https://www.medigraphic.com/pdfs/saljalisco/sj-2015/sj153g.pdf>
- Vázquez-Sánchez, V., Romo-Tobón, R. J., Rojas-Solís, J. L., González, M. P., & Yedra, L. (2019). Violencia filio-parental en adultos emergentes mexicanos: Un análisis exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(3), 2534-2551. Retrieved from: <https://www.aacademica.org/dr.jose.luis.rojas.solis/50.pdf>
- Vizcarra, M. B., Poo, A. M., & Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1), 48-61. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26429848007>
- Wincentak, K., Connolly, J., & Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224-241. doi:10.1037/a0040194
- Zamora-Damián, G., Alvidrez, S., Aizpitarte, A., & Rojas-Solís, J. L. (2018). Prevalencia de violencia en el noviazgo en una muestra de varones adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento (RPCC)*, 9(1), 30-53. Retrieved from: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v9n1/2007-1833-rpcc-9-01-30.pdf>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Romero-Méndez, C., Rojas-Solís, J., & Greathouse, L. (2021). Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 137-150. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

CHRISTIAN ALEXIS ROMERO-MÉNDEZ. E-mail: christianr.mendez97@gmail.com

DR. JOSÉ LUIS ROJAS-SOLÍS. E-mail: jlrojassolis@gmail.com

DRA. LOUISE MARY GREATHOUSE AMADOR. E-mail: louisa33@mac.com

PERFIL ACADÉMICO

CHRISTIAN ALEXIS ROMERO-MÉNDEZ. Licenciado en Psicología por la Universidad del Valle de Puebla (México) y Becario del XXIX verano de la investigación científica (Academia Mexicana de Ciencias, 2019).

DR. JOSÉ LUIS ROJAS-SOLÍS. Doctor en Psicología (Universidad de Salamanca, España), Profesor-Investigador Titular A de Tiempo Completo (BUAP, México) y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (CONACYT).

DRA. LOUISE MARY GREATHOUSE AMADOR. Doctora en Sociología (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Profesora-Investigadora Titular A de Tiempo Completo (BUAP, México) y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (CONACYT).

CO-OCCURRENCE OF DIFFERENT TYPES OF INTERPERSONAL VIOLENCE IN MEXICAN ADOLESCENTS

CO-OCURRENCIA DE DISTINTOS TIPOS DE VIOLENCIA INTERPERSONAL EN ADOLESCENTES MEXICANOS

CO-OCORRÊNCIA DE DIFERENTES TIPOS DE VIOLÊNCIA INTERPESSOAL EM ADOLESCENTES MEXICANOS

Christian Alexis ROMERO-MÉNDEZ*, José Luis ROJAS-SOLÍS**
& Louise Mary GREATHOUSE AMADOR**

* Universidad del Valle de Puebla, ** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Received date: 15.IX.2020

Reviewed date: 17.XI.2020

Accepted date: 10.V.2021

KEY WORDS:

Exposure to violence;
Child-to-parent violence;
Dating violence;
Adolescent;
Mexico

ABSTRACT: Adolescence is not exempt from the presence of various phenomena and problems, one of them is interpersonal violence, which manifests itself in different ways and in different areas, and whose consequences have a significant impact on the population of young people and adolescents for this reason, the goal of this research was describing and analyzing the prevalence, frequency and relationship between different types of violence suffered and committed by adolescents. For this, 450 Mexican students participated, of which 259 were women and 191 men, aged between 13 and 19 years. In regard to the method, a quantitative approach was used with a non-experimental, cross-sectional and ex post facto design, with exploratory, descriptive and correlational purposes. Among the main results, a high prevalence of psychological violence committed towards parents and of control violence exercised and suffered during dating was identified. Besides significant differences were also found in the frequency of severe direct violence and of the isolation control suffered in the courtship, as well as physical violence towards the father, with men showing the highest score. Finally, the co-occurrence of different forms of violence was found, based on these results it is necessary to contemplate interpersonal violence in an integrated and not fragmented way, where the possibility that people may suffer or perpetrate more than a type of interpersonal violence in different contexts and stages of his life.

CONTACT WITH THE AUTHORS

José Luis Rojas-Solís. Facultad de Psicología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Calle 3 oriente 1413, Barrio de Analco, 72500. Puebla, Puebla (México).
Correo electrónico: jlrojasolis@gmail.com

<p>PALABRAS CLAVE: Exposición a la violencia; Violencia filio-parental; Violencia en el noviazgo; Adolescentes; México</p>	<p>RESUMEN: La adolescencia es una etapa que no está exenta a la aparición de diversos fenómenos y problemáticas, uno de ellos es la violencia interpersonal, la cual se manifiesta de diversas maneras y en distintos ámbitos, y cuyas consecuencias repercuten significativamente en la población de jóvenes y adolescentes, por tal motivo el presente estudio se orientó a describir y analizar la prevalencia, frecuencia y relación entre diferentes tipos de violencia que sufren y cometen los y las adolescentes. Para ello participaron 450 estudiantes mexicanos, de los cuales 259 fueron mujeres y 191 varones, con edades entre los 13 y 19 años. En cuanto al método se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transversal y ex post facto, con fines exploratorios, descriptivos y correlacionales. Entre los principales resultados se identificó una alta prevalencia de violencia psicológica cometida hacia las y los progenitores y de violencia del control ejercida y sufrida en el noviazgo; también se encontraron diferencias significativas en la frecuencia de la violencia directa severa y del control aislamiento sufrido en el noviazgo, así como también de la violencia física hacia la figura paterna, siendo los varones quienes mostraron mayor puntuación. Por último, se encontró la co-ocurrencia de distintas formas de violencia, con base en estos resultados se hace necesario contemplar a la violencia interpersonal de manera integrada y no fragmentada, donde se considere la posibilidad de que las personas pueden sufrir o perpetrar más de un tipo de violencia interpersonal en diferentes contextos y etapas de su vida.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Exposição à violência; Violência de criança para pai; Violência no namoro; Adolescentes; México</p>	<p>RESUMO: A adolescência é uma fase que não está isenta do aparecimento de vários fenômenos e problemas, um deles é a violência interpessoal, que se manifesta de diferentes formas e em diferentes áreas, e cujas consequências têm um impacto significativo na população de jovens e adolescentes. Por esse motivo, o objetivo deste estudo foi descrever e analisar a prevalência, a frequência e a relação entre os diferentes tipos de violência sofrida e cometida por adolescentes. Para isso participaram 450 estudantes mexicanos, dos quais 259 eram mulheres e 191 homens, com idades entre 13 e 19 anos. Quanto ao método, utilizou-se abordagem quantitativa com delineamento não experimental, transversal e ex post facto, com propósitos exploratórios, descriptivos e correlacionais. Dentre os principais resultados, identificou-se elevada prevalência de violência psicológica cometida contra os pais e de controle da violência exercida e sofrida no namoro; Diferenças significativas também foram encontradas na frequência da violência direta grave e do controle do isolamento sofrido no namoro, bem como na violência física contra o pai, com os homens apresentando a pontuação mais elevada. Por fim, constatou-se a coocorrência de diferentes formas de violência, com base nesses resultados é necessário contemplar a violência interpessoal de forma integrada e não fragmentada, onde a possibilidade de que as pessoas possam sofrer ou perpetrar mais do que um tipo de violência interpessoal em diferentes contextos e fases de sua vida.</p>

1. Introduction

Interpersonal violence has affected the quality of life of adolescents and youths; it is a serious phenomenon of great concern, which appears in one of the most important periods of the human life cycle, as it is the stage in which behaviors are noted and learned and can continue into adulthood. For this reason, over the last decades, an increase has been observed in the study of different forms of violence, which youths and adolescents inflict and suffered, and which have even been catalogued as important social and public health problems. One example is dating violence, which is defined as the practice of all acts of violence, mainly psychological, physical and sexual, which one partner in a couple perpetrates toward the other with the aim to cause harm, and where the two partners neither live together nor have a legally binding relationship (Vizcarra, Poo & Donoso, 2013).

In relation to the above, psychological violence has been acknowledged to be normally the most prevalent and frequent type, perhaps because the aggression is more subtle and may easily go

unnoticed. It is exerted with the intention of one partner in a couple to denigrate and/or manipulate the other partner through demands, criticism and insults (Wincentak, Connolly & Card, 2017). Similarly, it must be specified that some controlling behaviors have been identified as belonging to psychological violence; these limit the social development of the partner through acts such as supervision of friendships or constant phone calls (Carranza & Galicia, 2020); and, perhaps because of the implications that this form of violence can lead to, certain authors have developed instruments to evaluate these controlling behaviors as a form of violence apart from the psychological or verbal (Aizpitarte & Rojas-Solís, 2019), as recent studies have shown that this type of violence is not only exerted face-to-face, but may also imply the use of electronic media and social networks (Javier-Juárez, Hidalgo-Rasmussen, Díaz-Reséndiz & Vizcarra-Larrañaga, 2021).

That said, there is also physical violence, which can be influenced by psychological and control violence (Esquivel-Santoveña, Rodríguez, Castillo, López & Oudhof, 2020); however, it is displayed differently, as it is exerted with the objective of

harming the physical integrity of the other partner of the couple through the use of minor physical force, such as pushing, shoving, slapping and kicking, or chronic force, where there are brutal blows that require medical attention and that may even threaten the other person's life (Valenzuela-Varela & Vega-López, 2015); and finally there is sexual violence, where, according to some studies, both in Mexico (González, Romero-Méndez, Rojas-Solís & López, 2020) and in an international context (Estevez-Casellas, Gómez-Medina & Sitges, 2021) perpetration is usually greater in males toward females, perhaps due to the traditional gender roles, where males use this type of violence as a way to affirm their masculine sexuality. This type of violence may be manifested as sexual coercion or sexual abuse, meaning that psychological tactics may be used to maintain a position of power by degrading, manipulating or controlling the other person, thus suggesting that sexual violence does not only include the use of physical strength to force the other person to have sexual relations, and that it may also go unnoticed by the victims (Fernet, Hébert, Brodeur & Théoret, 2019).

Now, it is important to mention that since the first investigation pioneered by Kanin (1957), most research has dealt with the study of women as victims, as it is assumed that men are the only perpetrators. However, recent findings have suggested that both men and women have the same possibility of being victims and perpetrators of violence (Alegría & Rodríguez, 2015) though this does not mean that the consequences are the same for men and women. This bidirectional perspective has contributed in conceptualizing and understanding the dynamics of violence in young couples, especially for the creation of intervention programs, where the phenomenon is addressed from wider-ranging gender positions (Ocampo-Álvarez, Estrada-Pineda & Chan-Gamboa, 2018).

Without detriment to the above, several studies have contributed to the prevention of the phenomenon once associated factors have been identified (Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa & Páez-Rovira 2016); most of these are related to the quality of the family context, perhaps because basic aspects of socialization, which contribute to the formation of other relationships, are acquired in such environment. This is why different studies have been geared to the study of violence appearing from early ages, such as childhood, and how it affects subsequent relationships that are established in adolescence, suggesting that sons and daughters who witnessed violence between their parents can develop a culture of violence, which is highly possible of being carried over to other social circles. In this way, some

studies have identified the relationship that exists between inter-parental violence and violence that is perpetrated and suffered in dating relationships, perhaps because of the repetition of a learning model (Guevara-Martínez, Rojas-Solís, Flores-Guevara & Romero-Apango, 2017); recently too there have been analyses on the relationship between violence exerted toward one's partner and violence perpetrated toward parents, known as Filio-Parental or Child-to-Parent Violence (hereinafter, CPV); the latter is characterized by repeated perpetration of psychological, physical or economic violence exerted by sons or daughters toward their parents or those persons who occupy their place, with the intention of obtaining power and control (Pereira *et al.*, 2017); with regard to this phenomenon, it has been suggested that if an adolescent inflicts violence toward his/her parents, s/he could also exert violence toward his/her partner (Laporte, Jiang, Pepler & Chamberland, 2011).

Having said that, it is important to acknowledge that child-to-parent violence is a problem that has not yet been studied extensively in Latin America, particularly in Mexico, and thus its exploratory character is still evident (Vázquez-Sánchez, Romo-Tobón, Rojas-Solís, González & Yedra 2019); especially if compared to advances in other countries, such as the United States and Europe, where it has been more developed. Nevertheless, up to now, some characteristics of the phenomenon have been recognized, such as: mothers more easily become victims because they are the main caretakers and educators of their children (Abadías, 2020; Santos-Villalba, Matas, Alcalá & Leiva, 2021); and even though it can happen in families at any socioeconomic level, some studies have shown that it is usually more prevalent in families in the middle of the socioeconomic scale (Álvarez, Sepúlveda & Espinoza, 2016), as well as single-parent families, especially those having only the mother figure (Pereira, 2017). Conversely, there have been intentions to pinpoint which sex more frequently perpetrates violence toward parents, but that usually depends on the instruments and type of sample employed (community, clinical or judicial samples); for example, in community samples it has been found that females inflict more psychological violence (Beckmann, Bergmann, Fischer & Mößle, 2017; Ibabe, 2019) and males more physical violence (Ibabe & Jaureguizar, 2011). In this sense, studies such as the one of Boxer, Lakin & Mahoney (2009) using a clinical sample found no significant differences between men and women in terms of physical violence toward the mother figure, but they did find differences in the physical violence exerted

toward the father figure, with males having higher rates. Meanwhile, in judicial samples, it has been found that rates of serious violence exerted toward parents are similar between males and females, this according to the revision of Simmons, McEwan, Purcell & Ogloff (2018). In spite of all of the above, it must be emphasized that there is a need to conduct dyadic studies between parents and children, due to the fact that the information offered by male and female adolescents usually differs from that gathered by the parents (Calvete, Orue & González-Cabrera, 2017).

In another vein, certain variables have also been described that could be found to be associated to CPV, where quality in the family context is highlighted, as a negative environment favors the presence of interfamily violence (Ibabe, 2015); therefore, some studies have acknowledged that the exposure to inter-parental violence may also be associated to CPV (Calvete, Orue & Sampe- dro 2011; Gámez-Guadix & Calvete, 2012), as it may be the result of a learning model of violence observed between the parents (Boxer *et al.*, 2009; Ibabe & Jaureguizar, 2013; Junco-Guerrero, Ruiz-Fernández & Cantón-Cortés, 2021).

2. Justification and objectives

The above-stated allows an understanding of the complexity of interpersonal violence, as this phenomenon had commonly been studied in fragments, without considering the possibility that people can exert or receive more than one type of interpersonal violence throughout their lives (Hamby & Grych, 2013). For this reason, the objective of this study is to analyze the prevalence, frequency and relationship between the exposure to violence by peers and inter-parentally, with child-to-parent violence and dating violence, in a sample of Mexican adolescents. In this sense, in order to reach the objective, the following hypotheses were implemented: (1) Psychological violence is exerted with greater frequency toward both parents in comparison to physical violence (Calvete & Orue, 2016). (2) Toward their parents, females perpetrate psychological violence more frequently while males perpetrate more physical violence (Lozano, Estévez & Carballo, 2013). (3) In dating relationships, violence through abuse of control and isolation, perpetrated and suffered, will have greater frequency in both sexes in comparison to psychological, physical and sexual violence (Zamora-Damián, Alvidrez, Aizpitarte & Rojas-Solís 2018). (4) Violence in dating relationships will be bidirectional (Alegria & Rodríguez, 2015). (5) Exposure to inter-parental violence will be related to child-to-parent violence and dating violence (Izaguirre &

Calvete, 2016). (6) Adolescents of both sexes who perpetrate violence toward their parents also inflict it toward their partner (Laporte *et al.*, 2011).

3. Methodology

This research was carried out from a positivistic paradigm, for which a quantitative approach and non-experimental design were used, with exploratory, descriptive and correlational scopes.

Sample

The sample was selected in a non-representative, non-probabilistic way for convenience. It was made up of 450 adolescent students from one middle school and two public high schools, located in urban zones of the State of Puebla (Mexico); 259 of the subjects (57.6 %) were female and 191 (42.4 %) were male, with ages ranging from 13 to 19 ($M=16.09$; $DT=1.412$); in spite of the location of the educational institutions, it should be mentioned that 39 (8.7 %) of the male and female adolescents came from a rural zone of the same State. The criteria for inclusion as participants in the research were the following: (1) heterosexual adolescents who indicated they were having or had had a dating relationship of at least one month of duration, (2) adolescents of nuclear families, thereby excluding those who said they belonged to single-parent families and (3) being students actively registered in the educational institution where their participation was sought.

Instruments

An online questionnaire was administered to both male and female adolescents, which was divided into the following four sections:

Questionnaire on socio-demographic information, which gathered information about: sex, age, whether they'd had or were having a dating relationship, age when they began the first dating relationship, months of duration of their relationship, with whom they lived (both parents, only with the mother, only with the father or other relative).

Experiences of victimization, which was a modified version of the sub-scales: *Peer & Community Victimization and Exposure to Domestic Violence* from the instrument *Juvenile Victimization Questionnaire-Key Domains Short Form* (Finkelhor, Hamby, Ormrod & Turner, 2005). The questionnaire was based on two options to be chosen from (yes or no); however, for purposes of this study the range of answers was modified to a *Likert* scale format from 0 to 3 where: 0=never, 1=rarely, 2=sometimes and 3=very often. In this way, the sub-scale

of exposure to violence by peer and community is composed of 8 items which evaluated violent acts received by peers. For the case of the subscale of exposure to inter-parental violence, there were 5 items which evaluated the violence between the parents which had been witnessed.

Child-to-parent violence applied to the adaptation of the *Child-to-parent violence questionnaire on Mexican adolescents* (Calvete & Veytia, 2018). It was composed of 20 items, where 10 evaluated violence of sons or daughters to the mother figure and 10 to the father figure; 7 of the 10 items correspond to psychological violence and the other 3 to physical violence. The answer format is on the *Likert* scale which goes from 0 to 3, where: 0=*never (it has not happened in my relationship with my father or mother)*, 1=*rarely (it has only happened on one or two occasions)*, 2=*sometimes (it has occurred between 3 and 5 times)* and 3=*very often (it has happened on 6 or more occasions)*.

In **dating violence**, the *Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory* (VADRI; Aizpirtarte et al., 2017) was used, which has been validated for the Mexican population by Aizpirtarte & Rojas-Solís (2019) and evaluates the frequency of dating violence both suffered and perpetrated. This instrument is made up of 38 questions distributed within three dimensions: 1) verbal indirect violence (psychological and verbal); 2) controlled isolation, referring to the intent to deprive and isolate the partner from their social circles, in person or through the use of technological means and social networks and 3) severe direct violence (physical and sexual); the frequency of these behaviors are evaluated through a *Likert* scale that goes from 1 to 10, where: 1=*never*, 2=*very rarely*, 3=*rarely*, 4=*occasionally*, 5=*sometimes*, 6=*often*, 7=*frequently*, 8=*very frequently*, 9=*almost always* and 10=*always*.

Procedure

At the start, permission was requested to do the research through a meeting with the authorities of the educational institutions, where the nature and purpose of the study was explained; once having

obtained consent, the instrument was shared online through the platform of Google forms. The time estimated for completion was from 15 to 25 minutes.

Ethical aspects

The study was conducted adhering to the guidelines established by the Mexican Society of Psychology (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010); for this reason, the students were made aware of confidentiality and anonymity guarantees, and emphasis on participation being voluntary was also expressed both verbally and through an inevitable item included in the form, where the informed consent was expressed, giving the option either to continue with the questionnaire or withdraw.

Data analysis

For data analysis, the *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) program was used, version 21 for Windows. At the beginning, the internal consistency of the sub-scales was calculated through the Alpha de Cronbach index and the normality test was carried out through the Kolmogorov Smirnov test, which conveyed that distribution of the data was different from the usual, for which reason a non-parametric focus was chosen to obtain the inferential statistics. In this sense, after obtaining the main measures of central tendency and the prevalence for each of the variables, the differences by sex were determined through the statistical analysis Mann-Whitney U test, where the level of signification admitted was .05. Finally, for correlation purposes, the rho Spearman statistical analysis was used.

4. Results

Table 1 shows the main measures of central tendency, as well as the reliability of the sub-scales in the whole sample and segmented by sex; the internal consistency of most of the dimensions is acceptable and good.

Table 1. Main descriptive statistics

Variables		Total N=450				Females n=259				Males n=191			
		α	M	Md	SD	α	M	Md	SD	α	M	Md	SD
EV	Peers	.79	.76	.60	.694	.81	.76	.60	.712	.77	.76	.60	.669
	Inter-parental	.86	.39	.00	.757	.86	.40	.00	.764	.85	.37	.00	.749
CPV	Psychological mother	.76	.60	.57	.499	.75	.61	.57	.493	.77	.59	.57	.509
	Physical mother	.69	.06	.00	.247	.61	.05	.00	.198	.79	.08	.00	.301
	Psychological father	.81	.47	.28	.546	.81	.45	.28	.534	.81	.51	.42	.561
	Physical father	.87	.10	.00	.417	.87	.08	.00	.367	.88	.14	.00	.475
DV	Indirectly suffered	.83	1.6	1.2	1.16	.87	1.5	1.2	1.19	.78	1.6	1.2	1.13
	Indirectly perpetrated	.76	1.4	1.2	.839	.82	1.4	1.2	.950	.61	1.4	1.2	.657
	Control suffered	.93	1.9	1.2	1.64	.94	1.8	1.1	1.71	.92	1.9	1.3	1.55
	Control perpetrated	.90	1.6	1.1	1.20	.89	1.6	1.1	1.15	.90	1.6	1.1	1.26
	Directly suffered	.82	1.2	1.0	.775	.91	1.1	1.0	.747	.71	1.3	1.0	.798
	Directly perpetrated	.82	1.2	1.0	.685	.90	1.1	1.0	.677	.73	1.2	1.0	.696

Note: EV=Exposure to violence, CPV=Child-to-parent violence, DV=Dating violence, α =Alpha de Cronbach, M=Mean, Md=Median, SD=Standard deviation.

Table 2 shows the prevalence of the different forms of violence, which generally found that psychological-type acts of violence toward both parents have greater presence, where 86.9 % of the adolescents of both sexes reported having exerted such toward the mother and 73.8 % toward the father. Meanwhile, the physical CPV showed

lesser prevalence as the rates oscillated between 9.3 % and 11.3 % for the mother figure and father figure respectively. In dating violence, control violence was found to be of greater prevalence, where within the total sample, the data oscillated at 68.7 % for suffered and 64.4 % for perpetrated.

Table 2. Prevalence of exposure to violence, child-to-parent violence and dating violence

Variables		Total N=450		Females n=259		Males n=191	
		Never	At least once	Never	At least once	Never	At least once
		F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
EV	Peers	96 (21.3)	354 (78.7)	58 (22.4)	201 (77.6)	38 (19.9)	153 (80.1)
	Inter-parental	298 (66.2)	152 (33.8)	164 (63.3)	95 (36.7)	134 (70.2)	57 (29.8)
CPV	Psychological mother	59 (13.1)	391 (86.9)	29 (11.2)	230 (88.8)	30 (15.7)	161 (84.3)
	Physical mother	408 (90.7)	42 (9.3)	238 (91.9)	21 (8.1)	170 (89.0)	21 (11.0)
	Psychological father	118 (26.2)	332 (73.8)	64 (24.7)	195 (75.3)	54 (28.3)	137 (71.7)
	Physical father	399 (88.7)	51 (11.3)	238 (91.9)	21 (8.1)	161 (84.3)	30 (15.7)
DV	Indirectly suffered	189 (42.0)	261 (58.0)	111 (42.9)	148 (57.1)	78 (40.8)	113 (59.2)
	Indirectly perpetrated	201 (44.7)	249 (55.3)	106 (40.9)	153 (59.1)	95 (49.7)	96 (50.3)
	Control suffered	141 (31.3)	309 (68.7)	92 (35.5)	167 (64.5)	49 (25.7)	142 (74.3)
	Control perpetrated	160 (35.6)	290 (64.4)	90 (34.7)	169 (65.3)	70 (36.6)	121 (63.4)
	Directly suffered	303 (67.3)	147 (32.7)	206 (79.5)	53 (20.5)	97 (50.8)	94 (49.2)
	Directly perpetrated	314 (69.8)	136 (30.2)	178 (68.7)	81 (31.3)	136 (71.2)	55 (28.8)

Note: EV=Exposure to violence, CPV=Child-to-parent violence, DV=Dating violence.

To determine the differences by sex in relation to the frequency with which the different types of violence was suffered or perpetrated, the Mann-Whitney U test test was used; according to the results obtained (see Table 3), there were statistically significant differences observed

in the variable of physical violence toward the father figure, and in that of dating violence, direct and severe as well as controlled isolation suffered, with males showing higher rates in comparison to females.

Table 3. Sex differences in exposure to violence, child-to-parent violence and dating violence

	Variables	Females n = 259		Males n = 191		U	Z	p	r	Psest
		M	Rango	M	Rango					
EV	Peers	.76	224.6	.76	226.7	24502.5	-.17	.86	-.00	.49
	Inter-parental	.40	230.4	.37	218.7	23452.0	-1.1	.26	-.05	.47
CPV	Psychological mother	.61	228.9	.59	220.8	23851.5	-.65	.51	-.03	.48
	Physical mother	.05	222.6	.08	229.3	24005.0	-1.0	.28	-.04	.48
	Psychological father	.45	220.0	.51	232.9	23319.5	-1.0	.29	-.04	.47
	Physical father	.08	218.3	.14	235.2	22869.5	-2.4	.01	-.11	.46
DV	Indirectly suffered	1.5	218.8	1.6	234.4	23018.0	-1.3	.18	-.06	.46
	Indirectly perpetrated	1.4	230.5	1.4	218.6	23427.0	-1.0	.31	-.04	.47
	Control suffered	1.8	215.5	1.9	239.0	22154.0	-1.9	.05	-.08	.44
	Control perpetrated	1.6	225.1	1.6	226.0	24633.0	-.07	.93	-.00	.49
	Directly suffered	1.1	197.5	1.3	263.3	17501.0	-6.3	.00	-.29	.35
	Directly perpetrated	1.1	226.5	1.2	224.0	24453.5	-2.5	.79	-.01	.49

Note: EV=Exposure to violence, CPV=Child-to-parent violence, DV=Dating violence, M=Mean, U=Experimental value of Mann Whitney U Test, Z=Normal approximation, p=Bilateral significance, r =Size effect, Psest=Probability of superiority.

Below are the associations in the sample of males and females (see Table 4). In the sample of females, the exposure to inter-parental violence is positively related to severe direct violence suffered ($\rho=.228^{**}$, $p<0.01$) and perpetrated in the dating relationship ($\rho=.192^{**}$, $p<0.01$). In the same way, positive associations were found between the exposure to inter-parental violence and child-to-parent violence, for example: with psychological violence toward the mother figure ($\rho=.284^{**}$, $p<0.01$) and with physical violence toward the father figure ($\rho=.246^{**}$, $p<0.01$). Finally, positive associations were found between child-to-parent violence and violence toward the partner, for example: psychological violence toward the mother figure with severe direct violence perpetrated ($\rho=.355^{**}$, $p<0.01$); this type of violence perpetrated in the dating relationship also correlated to the physical violence toward the father figure ($\rho=.260^{**}$, $p<0.01$).

By other side, in the sample of males it should be mentioned that minor associations were found and some with lesser strength in comparison to the sample of females, for example, between inter-parental violence and violence perpetrated and suffered in the dating relationship. However, in the relationship between the exposure to inter-parental violence and CPV, there were associations found to have greater strength, for example: psychological violence toward the mother figure ($\rho=.264^{**}$, $p<0.01$) and physical violence toward the father figure ($\rho=.322^{**}$, $p<0.01$); as far as violence perpetrated toward the partner and violence perpetrated toward the parents, positive correlations were also identified, for example: between psychological violence toward the mother figure and verbal indirect violence perpetrated in the dating relationship ($\rho=.218^{**}$, $p<0.01$) and psychological violence toward the father figure with controlled isolation violence perpetrated toward the partner ($\rho=.197^{**}$, $p<0.01$).

Table 4. Association between variables in the sample of females and males

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-	.123	-.042	.058	-.115	.082	-.060	.181*	.222**	.139	.150*	.245**	.244**
2	.027	-	.340**	.308**	.131	.212**	.199**	.277**	.211**	.160*	.171*	.184*	.186*
3	.102	.400**	-	.264**	.134*	.285**	.322**	.171*	.185*	.044	.115	.175*	.176*
4	.212**	.417**	.284**	-	.345**	.743**	.347**	.240**	.218**	.111	.168**	.176*	.124
5	.075	.234**	.254**	.387**	-	.336**	.483**	.086	.054	.053	.073	.075	.105
6	.140*	.288**	.224**	.610**	.316**	-	.403**	.184*	.215**	.136	.197**	.122	.152**
7	.058	.223**	.246**	.234**	.385**	.356**	-	.067	.038	-.063	-.032	.077	.052
8	.092	.382**	.219**	.410**	.240**	.275**	.163**	-	.780**	.462**	.439**	.394**	.338**
9	.169**	.251**	.170**	.392**	.192**	.287**	.127*	.767**	-	.383**	.451**	.328**	.389**
10	.173**	.188**	.158*	.267**	.199**	.173**	-.030	.349**	.280**	-	.767**	.341**	.323**
11	.162**	.158*	.124*	.224**	.133*	.154*	.031	.295**	.338**	.764**	-	.257**	.382**
12	.084	.252**	.228**	.273**	.361**	.129*	.113	.419**	.348**	.383**	.337**	-	.621**
13	.217**	.205**	.192**	.355**	.202**	.218**	.260**	.386**	.425**	.294**	.339**	.508**	-

Note: *p < 0.05, **p < 0.01 Above the diagonal appear the associations in the sample of males, below the diagonal pertains to the sample of females. (1)=Age, (2)=Exposure to violence by peers, (3)=Exposure to inter-parental violence, (4)=Psychological violence toward the mother, (5)=Physical violence toward the mother, (6)=Psychological violence toward the father, (7)=Physical violence toward the father, (8)=Verbal indirect violence suffered, (9)=Verbal indirect violence perpetrated, (10)=controlled isolation violence suffered, (11)=controlled isolation violence perpetrated, (12)=Severe direct violence suffered, (13)=Severe direct violence perpetrated.

5. Discussion and conclusions

The main objective of this study has been to analyze the prevalence, frequency and possible relationship between victimization by peers and inter-parentally, dating violence and child-to-parent violence. Therefore, in accordance with the results obtained, the first hypothesis was allowed to be accepted; it indicated that psychological violence would be mainly exerted toward both parents in comparison to physical violence, findings which coincide with studies previously carried out (Calvete & Orue, 2016; Vázquez-Sánchez *et al.*, 2019). To this regard, it is important to state that this form of violence was mainly perpetrated toward mothers, as has been accordingly pointed out by Ibabe (2019); a fact that may be due to greater presence of mothers in children's upbringing (Calvete *et al.*, 2017; Santos-Villalba *et al.*, 2021); as well as the fact that culturally speaking, mothers may be perceived as weaker (Cottrel & Monk, 2004).

That said, in the case of the second hypothesis it was expected that females would perpetrate

psychological violence more frequently toward their parents and males more physical violence, this according to what was found by Lozano *et al.* (2013). In spite of the fact that there were differences found in psychological violence, such differences were not enough to be considered statistically significant; therefore, these results are not consistent with other studies (Cancino-Padilla, Romero-Méndez & Rojas-Solís 2020; Ibabe, 2019). With physical violence, there were significant differences detected only where it is perpetrated to the father figure, being males who exert it with greater frequency; such results find an echo with other studies carried out with samples of adolescent students (Ibabe & Jaureguizar, 2011; Ilabaca & Gaete, 2018; Romero-Méndez, Cancino-Padilla & Rojas-Solís, 2020); but they differ with other works which show that males and females have similar scores in perpetrating physical violence (Beckmann *et al.*, 2017; Vázquez-Sánchez *et al.*, 2019).

For the case of dating violence, the third hypothesis stated that control violence, perpetrated and suffered, would be more frequent in both

sexes, in comparison to psychological, physical and sexual violence, a fact that was accepted, and that they are found in the same line as that found in other studies, such as the one of Zamora-Damián *et al.* (2018); based on this, it has been suggested that this form of violence may be perpetrated as a result of jealousy and suspicion on a continuous basis, which cause insecurity and distrust in terms of any contact established by the partner, causing restriction and isolation from their social circles (Lucariello & Fajardo, 2011); thus, the behaviors of jealousy and control may be justified due to an erroneous idea that they have about love, as they hold that dating relationships are based on supervision and control as proof of love and trust; it is important to mention that such violent behaviors may be more frequent if they involve technological media and social networks (Donoso, Rubio & Baños, 2018). In the face of these results it would be necessary to explore the different forms of violence in dating relationships, as the studies carried out up to now are focused on analyzing psychological, physical and sexual violence, while omitting that the phenomenon is not revealed uniformly and that there are even different typologies of violence, as in the case of control violence (Muñoz & Echeburúa, 2016).

Continuing with the following hypothesis, it was expected that dating violence would be bi-directional, and according to the results obtained this was also accepted, as males and females indicated that at some time of their relationship they were victims and perpetrators of violence, exactly as proved in the revision of Alegría and Rodríguez (2015). In addition, males indicated they had suffered severe direct violence and controlled isolation violence more frequently, in comparison to females. In view of these results, it must be mentioned that the introduction of the term bidirectional, recognizing males as victims of violence, has brought more than a few discrepancies to the scientific community, as dating violence had been commonly studied from a one-directional perspective, where males were considered to be the only perpetrators of violence (Muñoz-Rivas, González-Lozano, Fernández-González & Fernández-Ramos, 2015); however, this characteristic of violence needs to be recognized; otherwise, it would be difficult to have access to support and attention services for male victims (Rojas-Solís, Guzmán-Pimentel, Jiménez-Castro, Martínez-Ruiz & Flores-Hernández 2019).

That being said, in regard to the fourth hypothesis, it was estimated that exposure to violence would be related to child-to-parent violence and dating violence. In this sense, the strongest correlations between exposure to inter-parental

violence and dating violence were found only in the sample of females, results which were similar to those of Rey-Anacona (2011), who found that associations between these variables were statistically stronger in females than in males, which may be due to the fact that adolescents more frequently witnessed acts of violence of the father toward the mother, which could then be normalized and tolerated especially by females, increasing their possibility of becoming victims in their dating relationships.

Conversely, significant associations were identified indeed between exposure to inter-parental violence and child-to-parent violence in both sexes, results that coincide with other studies on the matter (Contreras & Cano, 2016; Gámez-Guadix & Calvete, 2012), which made the fifth hypothesis acceptable. This has been explained in different ways; for example: that aggressive behaviors toward parents would be the result of a defense method of the children in response to violent acts of the parents, suggesting in this way an exchange or bi-directionality of violence between parents and children (Ibabe & Jaureguizar, 2011); it has also been explained through the intergenerational transmission of violence, which is basically sustained on the theory of social learning and postulates that witnessing violence between the parents could produce as a result the internalization of violent acts as a method for resolving conflicts, which can be used against the parents (Ibabe, Arnosó & Elgorriaga 2020; Ibabe & Jaureguizar, 2013).

In the case of the latter hypothesis, it was expected that adolescents who inflict violence toward their parents could also do so toward their partners; in accordance with the data obtained it was found that the females who perpetrated violence, both physical and psychological, toward their parents also perpetrated verbal indirect violence, controlled isolation and severe direct violence toward their partner, while with males, these forms of dating violence were related only as psychological CPV toward both parents; in view of the above, this information may be similar to that found in other studies (Ibabe *et al.*, 2020; Izaguirre & Calvete, 2016; Laporte *et al.*, 2011). Thus, among some theoretical explanations, Aroca-Montolío, Lorenzo-Moledo & Miró-Pérez (2014) refer this may be to the fact that the child or adolescent who has available victims in their family who they can attack will be more likely to perpetrate violent acts, with such acts becoming a natural strategy in their life, one which is not limited to their nuclear family, but also used in other social contexts; one example of this could be their relationship with their partner. In turn, Carrascosa, Buelga

and Cava (2018) offer another explanation, stating that adolescents of both sexes may internalize violence as an effective method for resolving conflicts which they can use with problems that come up both with their parents and with their partners. These explanations are understandable, considering that a person who perpetrates violence may exerts more than one type of interpersonal violence, and there may even be a co-occurrence of different forms of violence (Rojas-Solís, 2015).

Among other important results to discuss, it was found that age seems to have an important role in the phenomenon of dating violence, where, in both sexes, it seems that the older the person is, the greater the perpetration of verbal indirect violence and severe direct violence, and, specifically in females, the older they are, the more control violence victimization, while with males it is severe violence, which are similar results to those found by other authors (Cortés-Ayala et al., 2015; Pazos, Oliva & Hernando, 2014) but which differ from those obtained by Redondo, Inglés & García (2017), who found that at an older age there was a decrease in violent behaviors.

Finally, some limitations of this study must be pointed out, such as those referring to sample

aspects, specifically the selection of the sample which was non-representative and non-probabilistic, as well as the fact that for the evaluation of dating violence, only heterosexual adolescents were included, while CPV was only evaluated from the perspective of adolescents belonging to nuclear families; all of this without overlooking the fact that the adolescents of both sexes were students, for the most part coming from an urban area; therefore, such results cannot be generalized. That being said, in the section on instruments, another limitation can be found in the use of the sub-scales *Peer & Community Victimization and Exposure to Domestic Violence* which pertain to the *Juvenile Victimization Questionnaire-Key Domains Short Form* instrument, which has not been validated for the Mexican population; in addition, it should be mentioned that social desirability was not controlled in the responses of the participants of either sex. In view of the above, it would be pertinent for future researches to include representative, randomly selected samples and to integrate adolescents not in school and/or from areas frequently overlooked, such as rural areas or indigenous communities.

References

- Abadías, A. (2020). La violencia filio-parental y la vulnerabilidad de las madres educando solas en tiempos de pandemia. *Revista Sistema Penal Crítico*, 1, 179-195. Recuperado de: <https://multisite.usal.es/wp-content/uploads/spc2020/7/>
- Aizpitarte, A., & Rojas-Solís, J. L. (2019). Factor structure of the Violence in Adolescents' Dating Relationships Inventory for Mexican adolescents (VADRI-MX). *International Journal of Psychological Research*, 12(2), 29-36. doi:10.21500/20112084.4222
- Aizpitarte, A., Alonso-Arbiol, I., Van de Vijver, F. J., Perdomo, M. C., Gálvez-Sobral, J. A., & García-López, E. (2017). Development of a dating violence assessment tool for late adolescence across three countries: The violence in adolescents' dating relationships inventory (VADRI). *Journal of Interpersonal Violence*, 32(17), 2626-2646. doi:10.1177/0886260515593543
- Alegría, M., & Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: Perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72. Retrieved from: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v29n118/2215-3535-ap-29-118-00057.pdf>
- Álvarez, A. J., Sepúlveda, R. E., & Espinoza, S. M. (2016). Prevalencia de la violencia filio-parental en adolescentes de la ciudad de Osorno. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 1(1), 59-74. Retrieved from: <http://revistapai.ucm.cl/article/view/156>
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M., & Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: Un análisis de sus claves. *Anales de Psicología*, 30(1), 157-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16729452017>
- Beckmann, L., Bergmann, M. C., Fischer, F., & Mößle, T. (2017). Risk and protective factors of child-to-parent violence: A comparison between physical and verbal aggression. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. doi:10.1177/0886260517746129
- Boxer, P., Lakin, R., & Mahoney, A. (2009). Adolescents' physical aggression toward parents in a clinic-referred sample. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology* 38(1), 106-116. doi:10.1080/15374410802575396
- Calvete, E., & Orue, I. (2016). Violencia filio-parental: Frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Behavioral Psychology*, 24(3), 481-495. Retrieved from: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2018/10/06.Calvete_24-30a.pdf

- Calvete, E., & Veytia, M. (2018). Adaptación del cuestionario de violencia filio-parental en adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 49-60. doi:10.14349/rlp.2018.v50.n1.5
- Calvete, E., Orue, I., & González-Cabrera, J. (2017). Violencia filio-parental: Comparando lo que informan los adolescentes y sus progenitores. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 9-15. Retrieved from: <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-08.pdf>
- Calvete, E., Orue, I., & Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: Características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. doi:10.1174/021037011797238577
- Cancino-Padilla, D., Romero-Méndez, C. A., & Rojas-Solís, J. L. (2020). Exposición a la violencia, violencia filio-parental y en el noviazgo de jóvenes mexicanos. *Interacciones*, 6(2), 1-10. doi:10.24016/2020.v6n2.228
- Carranza, R., & Galicia, I. X. (2020). Violencia de pareja en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo entre carreras y semestres. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 113-123. doi:10.7179/PSRI.2019.33.09
- Carrascosa, L., Buelga, S. y Cava, M. J. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Polipapers*, 15, 98-109. doi:10.4995/reinad.2018.10459
- Contreras, L., & Cano, M. C. (2016). Child-to-parent violence: The role of exposure to violence and its relationship to social-cognitive processing. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 43-50. doi:10.1016/j.ejpal.2016.03.003
- Cortés-Ayala, L., Flores-Galaz, M., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos. Análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *Terapia Psicológica*, 33, 5-12. doi:10.4067/S0718-48082015000100001
- Cottrel, B., & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse a qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095. doi:10.1177/0192513X03261330
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-134. doi:10.5944/educXXI.20180
- Esquivel-Santoveña, E. E., Rodríguez, R., Castillo, N., López, F., & Oudhof, H. (2020). Physical intimate partner violence and controlling behavior in Mexican university students and their attitudes toward social limits. *Journal Interpersonal Violence*, 35(1-2), 403-425. doi:10.1177/0886260516681879
- Estevez-Casellas, C., Gómez-Medina, M. D., & Sitges, E. (2021). Relationship between emotional intelligence and violence exerted, received and perceived in teen dating relationships. *Relationships. International Journal Environmental Research and Public Health*, 18, 3-15. doi:10.3390/ijerph18052284
- Fernert, M., Hébert, M., Broudeur, G., & Théorêt, V. (2019). "When you're in a relationship, you say no, but your partner insists": Sexual dating violence and ambiguity among girls and young women. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. doi:10.1177/0886260519867149
- Finkelhor, D., Hamby, S., Ormrod, R., & Turner, H. (2005). The juvenile victimization questionnaire: Reliability, validity, and national norms. *Child Abuse and Neglect*, 29, 383-412. doi:10.1016/j.chiabu.2004.11.001
- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2012). Child-to-parent violence and its association with exposure to marital violence and parent-to-child violence. *Psicothema*, 24(2), 277-283. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/221897303_Child-to-parent_violence_and_its_association_with_exposure_to_marital_violence_and_parent-to-child_violence
- González, J. L., Romero-Méndez, C. A., Rojas-Solís, J. L., & López, V. A. (2020). Violencia cara a cara (offline) y en línea (online) en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 65-80. doi:10.22518/jour.ccsch/2020.1a09
- Guevara-Martínez, C., Rojas-Solís, J. L. Flores-Guevara, Y., & Romero-Apango, J. (2017). La transmisión intergeneracional de violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1), 44-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6635116>
- Hamby, S., & Grych, J. (2013). *The web of violence: Exploring connections among different forms of interpersonal violence and abuse*. Dordrecht: Springer.
- Ibabe, I. (2015). Family predictors of child-to-parent violence: The role of family discipline. *Anales de Psicología*, 31(2), 615-625. doi:10.6018/analesps.31.2.174701
- Ibabe, I. (2019). Adolescent-to-parent violence and family environment: The perceptions of same reality? *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16(2215), 2-14. doi:10.3390/ijerph16122215
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265-277. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051001>
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2013). Risk factors for child-to-parent violence. *Journal Family Violence*, 28, 523-534. doi:10.1007/s10896-013-9512-2
- Ibabe, I., Arnoso, A., & Elgorriaga, E. (2020). Child-to-parent violence as an intervening variable in the relationship between inter-parental violence exposure and dating violence. *International. Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-20. doi:10.3390/ijerph17051514

- Ilabaca, P. A., & Gaete, J. M. (2018). Adolescents who are violent toward their parents: An approach to the situation in Chile. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-21. doi:10.1177/0886260518808856
- Izaguirre, A., & Calvete, E. (2016). Exposure to family violence as a predictor of dating violence and child-to-parent aggression in Spanish adolescents. *Youth y Society*, 1-20. doi:10.1177/0044118X16632138
- Javier-Juárez, S. P., Hidalgo-Rasmussen, C. A., Díaz-Reséndiz, F. de J., & Vizcarra-Larrañaga, M. B. (2021). Abuso cibernético en el noviazgo y relación intrafamiliar en adolescentes estudiantes mexicanos. *Behavioral Psychology*, 29(1), 127-143. doi:10.51668/bp.8321107s
- Junco-Guerrero, M., Ruiz-Fernández, A., & Cantón-Cortés, D. (2021). Family environment and child-to-parent violence: The role of emotional insecurity. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-22. doi:10.1177/08862605211006370
- Kanin, E. J. (1957). Male aggression in dating-courting relations. *American Journal of Sociology*, 63, 197-204. doi:10.1086/222177
- Laporte, L., Jiang, D., Pepler, D. J., & Chamberland, C. (2011). The relationship between adolescents experience of family violence and dating violence. *Youth and Society*, 43(1), 3-27. doi:10.1177/0044118X09336631
- Lozano, S., Estévez, E., & Carballo, J. L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de Trabajo Social*, 52, 239-254. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703109>
- Lucariello, E., & Fajardo, M. I. (2011). Prevención de la violencia de género en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 113-121. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832343011.pdf>
- Muñoz-Rivas, M., González-Lozano, P., Fernández-González, L., & Fernández-Ramos, S. (2015). *Violencia en el noviazgo: Realidad y prevención*. Barcelona: Editorial Pirámide.
- Muñoz, J. M., & Echeburúa, E. (2016). Diferentes modalidades de violencia en la relación de pareja: Implicaciones para la evaluación psicológica forense en el contexto legal español. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26, 2-12. doi:10.1016/j.apj.2015.10.001
- Ocampo-Álvarez, N. Y., Estrada-Pineda, C., & Chan-Gamboa, E. C. (2018). Violencia psicológica en noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 27-33. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/47/47_Ocampo.pdf
- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, Á. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053414700184>
- Pereira, R. (2017). Violencia filio-parental: Factores que favorecen su aparición. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25(26) 5-16. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/02.pdf>
- Pereira, R., Loinaz, I., del Hoyo-Bilbao, J., Arrospe, J., Bertino, L., Calvo, A., . . . Gutiérrez, M. M. (2017). Proposal for a definition of filio-parental violence: Consensus of the Spanish society for the study of filio-parental violence (SEVI-FIP). *Papeles del Psicólogo*, 38(3), 216-223. doi:10.23923/pap.psicol2017.2839
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., & Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: Una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología*, 32(1), 295-306. doi:10.6018/analesps.32.1.189161
- Redondo, J., Inglés, C. J., & García, K. L. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 41-54. doi:10.15332/s1794-9998.2017.0001.03
- Rey-Anacona, C. A. (2011). Exposición a violencia entre los padres de adolescentes y adultos jóvenes víctimas de alguna conducta de maltrato en el noviazgo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(2), 253-264. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67922761004>
- Rojas-Solís, J. L. (2015). Hacia la segunda ola en la investigación de la violencia interpersonal y de pareja. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 8(4), 6-29. Retrieved from: <https://www.aacademica.org/dr.jose.luis.rojas.solis/11>
- Rojas-Solís, J. L., Guzmán-Pimentel, M., Jiménez-Castro, M., P., Martínez-Ruiz, L., & Flores-Hernández, B. G. (2019). La violencia hacia los varones en la pareja heterosexual: Una revisión de revisiones. *Ciencia y Sociedad*, 44(1), 57-70. doi:10.22206/cys.2019.v44i1.pp57-70
- Romero-Méndez, C. A., Cancino-Padilla, D., & Rojas-Solís, J. L. (2020). Análisis exploratorio sobre violencia filio-parental en una muestra de adolescentes mexicanos. *Revista Psicoespacios*, 14 (24), 38-57. doi:10.25057/21452776.1297
- Santos-Villalba, J. M., Matas, A., Alcalá, M. J., & Leiva, J. J. (2021). Perfiles de estudiantes y violencia filio-parental: Una identificación a través del análisis jerárquico lineal. *Revista Prisma Social*, 33(2), 262-288. Retrieved from: <https://revistaprismasocial.es/article/view/4219>
- Simmons, M., McEwan, T. E., Purcell, R., & Ogloff, J. (2018). Sixty years of child-to-parent abuse research: What we know and where to go. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 31-52. doi:10.1016/j.avb.2017.11.001

- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. México, D.F.: Trillas.
- Valenzuela-Varela, A., & Vega-López, M. G. (2015). Violencia en el noviazgo en adolescentes. Un problema de salud pública. *Salud Jalisco*, 2(3), 164-168. Retrieved from: <https://www.medigraphic.com/pdfs/saljalisco/sj-2015/sj153g.pdf>
- Vázquez-Sánchez, V., Romo-Tobón, R. J., Rojas-Solís, J. L., González, M. P., & Yedra, L. (2019). Violencia filio-parental en adultos emergentes mexicanos: Un análisis exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(3), 2534-2551. Retrieved from: <https://www.aacademica.org/dr.jose.luis.rojas.solis/50.pdf>
- Vizcarra, M. B., Poo, A. M., & Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1), 48-61. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26429848007>
- Wincentak, K., Connolly, J., & Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224-241. doi:10.1037/a0040194
- Zamora-Damián, G., Alvidrez, S., Aizpitarte, A., & Rojas-Solís, J. L. (2018). Prevalencia de violencia en el noviazgo en una muestra de varones adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento (RPCC)*, 9(1), 30-53. Retrieved from: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v9n1/2007-1833-rpcc-9-01-30.pdf>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Romero-Méndez, C., Rojas-Solís, J., & Greathouse, L. (2021). Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 137-150. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.09

AUTHOR'S ADDRESS

CHRISTIAN ALEXIS ROMERO-MÉNDEZ. E-mail: christianr.mendez97@gmail.com

DR. JOSÉ LUIS ROJAS-SOLÍS. E-mail: jlrojassolis@gmail.com

DRA. LOUISE MARY GREATHOUSE AMADOR. E-mail: louisa33@mac.com

ACADEMIC PROFILE

CHRISTIAN ALEXIS ROMERO-MÉNDEZ. Licenciado en Psicología por la Universidad del Valle de Puebla (México) y Becario del XXIX verano de la investigación científica (Academia Mexicana de Ciencias, 2019).

DR. JOSÉ LUIS ROJAS-SOLÍS. Doctor en Psicología (Universidad de Salamanca, España), Profesor-Investigador Titular A de Tiempo Completo (BUAP, México) y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (CONACYT).

DRA. LOUISE MARY GREATHOUSE AMADOR. Doctora en Sociología (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Profesora-Investigadora Titular A de Tiempo Completo (BUAP, México) y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (CONACYT).

LOOKING BACK- LOOKING FORWARD: MESSAGES FROM EXPERIENCED SOCIAL WORKERS FOR THE RECENTLY QUALIFIED

MIRANDO AL PASADO - MIRANDO AL FUTURO: MENSAJES DE PROFESIONALES SOCIALES EXPERIMENTADOS A LOS RECIÉN CALIFICADOS
OLHAR PARA O PASSADO - OLHAR PARA O FUTURO: MENSAGENS DE PROFISSIONAIS SENIORES DA ÁREA SOCIAL PARA OS RECÉM-QUALIFICADOS

June THOBURN*, Chiara BERTI**, Cinzia CANALI***, Paulo DELGADO****,
Elisabetta NEVE*** & Tiziano VECCHIATO***

*University of East Anglia, **University of Chieti-Pescara,

Fondazione Emanuela Zancan, *Escola superior de educação do porto

Received date: 22.VI.2020

Reviewed date: 09.XI.2020

Accepted date: 12.IV.2021

KEY WORDS:

Child and family
social workers;
experienced;
newly qualified;
values;
social work training

ABSTRACT: This paper first briefly scopes what is known about social workers who make a long-term commitment to working within child and family services. It then reports on the response of 32 long-serving social workers from 9 countries to an open-questions survey about the messages they would want to pass on to beginning social workers. The thematic analysis seeks to tease out the motivations, rewards and strategies that are associated with those who, in different country contexts, remain committed to and find satisfaction in child and family social work. Whilst identifying similar themes to those reported in earlier publications, mostly focusing on why some social workers leave and others stay, it adds to the still comparatively limited literature reporting on career-long child and family social workers.

CONTACT WITH THE AUTHORS

JUNE THOBURN. Emeritus Professor of Social Work, University of East Anglia, Norwich, England. E-mail: j.thoburn@uea.ac.uk

FUNDING

This work is funded by National Funds through the FCT -Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the scope of the project UIDB/05198/2020 (Centre for Research and Innovation in Education, inED).

<p>PALABRAS CLAVE: Profesionales sociales que trabajan con niños y familias; trabajadores seniors experimentados; trabajadores recién graduados; valores profesionales; formación en el área social</p>	<p>RESUMEN: Este artículo examina brevemente, en primer lugar, el conocimiento existente sobre los profesionales del ámbito social que están comprometidos al trabajo con infancia y familias a largo plazo. A continuación, informa acerca de las respuestas a un cuestionario de preguntas abiertas sobre los mensajes que transmitirían a quienes inician la profesión. El cuestionario se ha pasado a 32 trabajadores sociales y educadores, de 9 países distintos, con una larga experiencia acreditada. El objetivo del análisis de este tema es conocer las motivaciones, recompensas y estrategias que se asocian a quienes, en diferentes países y contextos, se mantienen comprometidos con la profesión y encuentran satisfacción en el trabajo social con niños y familias. Si bien el artículo identifica temas similares a los tratados en publicaciones anteriores, que abordan las razones de la permanencia o del cambio en este ámbito profesional, en nuestro caso se agregan, además y considerando las limitaciones de las comparativas existentes, informes precisos sobre la trayectoria de los profesionales que desarrollan su labor, a lo largo de mucho tiempo, en estos ámbitos de trabajo.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Profissionais da área social que trabalham com crianças e famílias; seniors; recém-qualificados; valores; formação na área social</p>	<p>RESUMO: Este artigo examina, brevemente, em primeiro lugar, o que se sabe sobre profissionais da área social que assumem um compromisso de longo prazo com o trabalho nos serviços para crianças e famílias. Em seguida, relata a resposta de 32 trabalhadores e educadores sociais seniors, de 9 países, a um questionário de perguntas abertas sobre as mensagens que eles gostariam de transmitir para aqueles que iniciam a sua profissão. A análise temática procura descobrir as motivações, recompensas e estratégias que estão associadas àqueles que, em diferentes países e contextos, se mantêm empenhados e encontram satisfação no trabalho social com crianças e famílias. Embora identifique temas semelhantes aos relatados em publicações anteriores, a maioria dos quais focados nas razões por que alguns profissionais saem e outros ficam, acrescenta à literatura, ainda comparativamente limitada, relatos sobre as carreiras dos profissionais que desenvolvem o seu trabalho, durante prazos longos, com crianças e famílias.</p>

1. Introduction and context in published literature

The paper reports on a cross-national project on the messages that mid/end of career social workers would wish to pass on to newly-qualified colleagues. In recent years there has been a growth of interest among social work policy makers, managers and educators, and a (still small) number of research publications exploring professional identity and motivation for a career in social work. Much of the available literature focuses on turn-over and retention rather than specifically on why some remain within social work for long periods or for their whole careers. A literature-based analysis by Collins (2008) explored themes and issues that might contribute to an understanding of both turn-over and retention of social workers in statutory practice. In particular, he noted that much emphasis had been placed in earlier work on stress, and reasons for leaving, and emphasised the importance of looking at the positive experiences and characteristics of the work that resulted in social workers remaining long-term. Similarly, DePanfilis and Zlotnik (2008) reviewed nine studies and found that commitment to a particular area of practice, self-efficacy, supervisory and peer support as well as salary and benefits were important for retention among child welfare workers. C.M. Webb and Carpenter (2011) and S. Webb's (2015) chapter in a handbook on professional identity explore the characteristics of those who leave early or remain and focus particularly on reasons for remaining, the main focus of this paper.

Some publications (e.g. DfE, 2019 in England; Burns et al, 2019 and Child and Family Agency, 2019 in Ireland) report on routinely collected data on staff turnover and these data have been complemented by qualitative interview studies. Some publications focus on all child and family social work roles and others specifically on child protection roles. Key findings from surveys highlight the importance of 'resilience' as a characteristic that social workers commonly cite as motivating them to continue in the work. A shared conclusion is that resilience plays a role in career and personal satisfaction and it also has a positive impact on capacity to make difficult decisions.

Qualitative methodologies have also been used, involving in depth interviews with social workers seeking their views about the profession in general, or particular aspects of their work. In separate papers Cook (2020a, 2020b) interviewed 18 social workers of different service lengths after they had completed an assessment visit and subsequently in focus groups of practitioners and supervisors, seeking their 'stories' of how they weighed the risks and rewards of child protection social work. Burns (2011) and Burns et al, (2020) interviewed 35 child protection social workers and senior social workers (including differing times in post) and followed up 10 years later with an analysis of interviews with 19 of the 22 who had remained in front-line child protection work. For this follow up sample the median time in child protection work was 13 years and ages ranged from 30 to 60+. Of direct relevance to our paper, these researchers focused on

reasons for staying in post and identified 'resilience' and 'job satisfaction theory' as potentially useful concepts for understanding why social workers remain in front-line posts. Also relevant to our paper is the cross-national qualitative study of Frost et al, (2017). Using in depth semi-structured interviews with 27 social workers and 10 social work managers in England, Italy and Sweden these researchers identified resilience and also point to organisational factors and the availability or otherwise of professional supervision as relevant to an understanding of why some workers remain in child protection social work.

Although many studies have identified the importance of supervision and supervisory support to promote retention (e.g., Griffiths et al, 2019) the value of this factor may change over time. In a multi-group sample that compared early career child welfare workers (up to 3 years' experience) with mid-career (4-10 years) and late career workers (11+years), researchers found that supervisor support and agency culture are initially the most important organizational factors related to retention but these become less important to more experienced workers (Benton et al, 2017). Also relevant to this paper is Bisman's (2004) scholarly analysis of the changes in the relative importance of knowledge, values and skills in the social work knowledge-base; and the survey by Beddoe et al, (2018) that points to the interplay between professional pride and the stigma sometimes attached to the profession through negative associations with the people served.

Studying the reflexions of individuals who have spent a large part or a whole career in the challenging work of child and family services may uncover factors that are important for career longevity. By focusing on direct practice roles and on the full range of child and family social work, it adds to our knowledge on how long-serving social workers navigate their way through careers and make sense of their contributions.

2. Aims and methods of the research

The small-scale qualitative study described in this article complements the still not substantial theoretical and research literature on the motivations, stresses, and satisfaction of long-serving child and family social workers. The overarching aim was to tap into the 'practice wisdom' that experienced social workers were continuing to pass on, in different ways, to those joining the profession. Though some had, during lengthy careers, moved in and out of direct practice into consultancy, research or training, all were still registered social workers¹ and providing a direct or at once removed service

to children and families when they agreed to complete the survey. By focusing on their knowledge and experience of direct practice roles and on the full range of child and family social work, the aim was to identify strategies and attitudes of mind that beginning social workers might find helpful when navigating their own ways through a social work career. Additionally, we aimed to consider whether some characteristics of perceived best practice or issues of key professional significance could be identified as relevant across national boundaries and employment settings.

Research Methods

This project emerged from a meeting of the International Association for Outcome-Based Evaluation and Research on Family and Children's Services (IaOBER) which agreed to take 'ownership' of the project following an initial discussion of feasibility, research quality, and ethical issues at a general meeting of the Association. The association agreed to provide logistical assistance, but no additional funding was sought.

Thirteen scholars from nine countries who had researched and/or practised in the field of child welfare each invited up to three experienced social workers, known to be highly regarded within their professional communities, to complete an anonymised on-line survey. The agreed invitation letter (with versions in English, Italian, Portuguese and Spanish) explained that the recipients were being contacted as experienced social workers who currently or recently had a supervisory or educative role with early career social workers and who might be willing to make more widely available the 'practice wisdom' that had informed their careers.

Initial agreement to participate was received from 38 social workers from different countries (over 95 % of those initially contacted) following which each was provided with a unique identifier giving access to the electronic survey. The 32 who responded with usable completed schedules (accessed in one of the four languages) represent 84 % of those who originally agreed to take part. This process was managed on behalf of IaOBER by the Fondazione ZANCAN (<https://www.fondazionezancan.it/fondazione>), a voluntary sector research organisation based in Italy. Basic information was contributed by the authors of this paper and the wider project team on the different professional, legislative and administrative systems as context for a consideration of any similarities and differences.

A section on demographic, educational and career background was followed by three questions seeking short free-text answers.

- What are the six most important messages you have learned from your career in social work about working with children and families?
- What six pitfalls have you encountered (or managed to avoid) to which you would like to alert a newly qualified social worker?
- Do you have any points you would like to pass on to social work educators about how students and beginning social workers could best learn about the points you raise?

Participants were instructed to be succinct in their responses 'think in terms of no more than two or three sentences for each 'message'. It was also suggested that they make preliminary notes to themselves before responding.

The responses were analysed thematically using open coding procedures for qualitative content analysis (Strauss & Corbin, 1990). First, four of the authors from three countries (providing linguistic competence across the four survey languages) agreed on key relevant themes emerging from the literature and the responses, read over-lapping samples of the responses and identified repeated categories in each of the three questions. A preliminary report identifying these initial themes was discussed at a general meeting of laOBER members and some adjustments made. Next, three of the authors met for two days to review a sample of the responses from each country to agree on categories and combine them across jurisdictions. The final stage was for four of the authors to read each submission in pairs, using the agreed coding frame and translating illustrative quotes into English for use in the report. (This did not follow the more usual process for checking agreement on coding between individual readers because of the complexity of understanding meanings across service contexts and languages.) Additional country-specific information and responses to queries were sought from the members of the broader steering group who had recruited participants from countries not represented in the small research team. There was considerable overlap in responses, especially amongst comments which were reframed as a negative in the 'pitfalls section' which had already been made positively in the 'important messages' section. A fuller draft (anonymized) report was discussed by all those who had contacted potential participants and the authors, prior to the writing of this paper. It was decided that because of the small numbers and the non-random method of recruiting the participants, no systematic attempt would be made to draw out comparisons by country of respondent. However direct quotes to illustrate the themes

are attributed to the respondents' country (identified by a number not allocated alphabetically to avoid any claim for country representativeness).

Ethical issues

The question of whether formal agreement of a University ethics committee was needed was discussed at the two association meeting and by Board members (all professorial level researchers with experience of ethics committee membership in their own countries) and a decision taken that no additional ethical committee agreement was needed. The reasons for this decision were firstly logistical: it was not clear which ethics committee in which of the contributing countries would be appropriate. More importantly, no identifiable information about service users was being sought. The contributors would each give informed consent by agreeing to take part following a carefully worded invitation, and their identities would only be known to the person who invited them to take part. It was also agreed during this consideration of ethics that the information gathered and the final report would not express views about the strengths or otherwise of any specific methods referred to by respondents, thus avoiding any conflict of interest for the research group. It was agreed that throughout the data collection process, the research team members were available to provide explanations about the aims, methods and future developments of the study, ensuring to all participants the confidentiality and anonymity of the respondents.

3. Findings

The careers and contexts of survey participants

The 32 respondents were from nine countries although two had worked as social workers in two countries. 28 were women and 4 were men. Because of the way in which the respondents were identified, the numbers in each country differed. Four worked primarily in Australia, five in England, two in Hong Kong, four in Israel, six in Italy, two in New Zealand, five in Portugal, two in Spain and one in the USA.

Social work has been recognised as a profession requiring a University or equivalent higher education qualification in all the countries represented in the responses, but for different lengths of time. The title 'social worker' is protected and registration as a qualified social worker is obligatory in England, New Zealand and the US but the position is less clear in the other countries.

In Italy, Portugal and Spain the work in the social sphere with children and families is shared with the profession of 'social educator' and four of the respondents held this professional qualification.

Once qualified, there are differences with respect to whether continuing professional development is available, encouraged, or mandatory. The minimum length of initial qualifying training is a three-year degree in social work or social education, or (in Australia, England and New Zealand) a degree in any subject followed by a higher degree in social work (normally a two-year master's degree). In each country included in the survey, qualified social workers are encouraged to undertake post-graduate studies (usually after a period in practice). In England following initial qualification, social workers are required to complete an assessed and supported year in employment. This is not a requirement in the countries with longer initial-qualification periods. Arrangements differ between countries with respect to whether supervision by a qualified senior social worker and post-qualifying training opportunities are routinely provided by the employing agency. Some respondents noted that some service providers had arrangements with a school of social work to provide this, but for the majority of respondent continuing professional development had been left to the individual social worker.

In most of the countries, child and family social work services are provided by a combination of locality-based social service departments, health authorities or the voluntary (NGO) sector. In the US, and increasingly in England the private for-profit sector is commissioned by the public sector to provide a range of services. However, in each country some experienced social workers, as individuals or in small groups, provide social work or training services under contract to the statutory agencies and (in US and Israel) to fee-paying private clients.

Those contributing to the survey varied in age from late 30s to mid-70s, with 80% being over 55. Their years in direct social work practice or with some accountability for direct practice ranged from 8¹¹ to 40+, with over half having 30 or more years' experience in child and family social services work.

More than half (16) qualified as social workers between the ages of 18 and 25, and a further seven aged between 25 and 30, but five (all from Anglophone nations) qualified when aged over 30 (one of whom was over 50 at qualification).

Equal numbers gained their social work qualification at Master's degree level and at Bachelors/Professional Diploma level (including four with degrees in social education). Additionally, two

had PhDs and eight had diplomas in advanced practice, specialist methods or leadership and a further four had completed a non-certificated post-qualifying specialist methods training.

They had experienced a range of work roles, which for most changed during their careers. The most common pattern was to start with generalist front-line/ neighbourhood practice or residential child care and move to a more specialist role. Eight moved from direct practice to senior practitioner and then more senior management or quality assurance roles. Almost half moved from direct practice via a practice leadership to an educator role including student practice supervision. Nineteen worked throughout their careers for the public sector, most in locality child and family service or specialist child services, but four worked in health care settings. Four worked throughout their careers in the NGO/charitable sector. Four worked both in the state and the NGO sector and four worked in the state and private sectors.

Three examples of career paths (from different countries)

'Started as a family case worker in a NGO social services agency; then child protection worker in statutory agency. Then team manager, manager and regional director of local government family and children services. Headed up the planning research and development department. For last 6 years work independently as trainer and teacher of child and family social workers in different positions (family caseworkers, managers, and senior staff) also provide consultation for social services agencies.'

'For a majority of my social work career, I have worked in child welfare providing therapeutic and support services to children in foster care as well as children who have been adopted both domestically and internationally. Most of this work was provided to families in their homes and communities rather than from a clinical setting. Currently, I provide support to families who have infants in the intensive care unit at a major hospital'.

'Fieldwork social worker in an inner city: full range of duties relating to child protection, children in care, adoption and youth justice work. Then social worker and moved on to be practice manager in an intake team in a different public sector agency. Then team manager of a children in care team. For several years combined this with student practice teaching. Promoted within same statutory agency to post as Service Manager - responsible for delivery of assessment, child protection, home based support and family support teams.'

Key themes and messages to be passed on

There was considerable overlap across themes and much in common from the different countries. Because of the small numbers, we have not analysed the findings according to nationality of contributor but provide illustrative comments from across the nations represented (country identifiers not allocated alphabetically). The main themes were:

- Values and personal qualities that must permeate working with communities and all family members;
- Attitudes to the profession of social work and career choices;
- The centrality of relationship-based practice;
- Messages about choice of practice approaches and specific methods.

Additional themes emerging were:

- the importance of working collaboratively - with family members, foster/residential carers, team colleagues and across professions/agencies;
- choices to be made on employment setting - including the impact on the practitioner of differing management styles and approaches to service delivery;
- the importance of professional supervision and ensuring opportunities for continued learning and professional development.

Values and personal qualities

The largest number of comments come under this theme. It was widely recognised that whilst the opportunity to engage in child and family practice is an enormous privilege with many opportunities for professional and personal rewards, it also brings profound responsibility, especially in relation to complex decision-making. The importance of maintaining the highest level of respect for families figured prominently and was often linked to the core elements of professional and personal integrity and rigorous ethical practice.

Throughout my career as an agent of social intervention I have realised there are three fundamental principles for success: resilience and never giving up; otherness, or to be able to recognize the other; and ethics - respecting the other without hurting one's own convictions (country 1).

Working with people is a wonderful privilege, but one of great responsibility (country 8)

Comments were often linked with the importance of continuity, trust and honesty. The comments also highlighted the need to be aware of

the differences in power relations, within families and between social workers and family members.

Be empathetic with service users. A common mistake I see is when inexperienced social workers see an emotional reaction by a service user to challenge or bad news as negative, hostile or aggressive. It is okay for people to be sad or angry and it is normal for people to shout or shut down (country 3).

Respect for children of all age groups including the severely disabled was specifically mentioned. Though this figured in all responses, respondents from Spain and Portugal were particularly forthcoming on this point.

The contribution and cooperation of children and young people is essential for the positive impact of our actions. The words, opinions, revelations, complaints of children and adolescents must be taken seriously (country 8).

Attitudes to the profession of social work and career choices

A large proportion of the comments belong under this theme, some of which addressed survival skills within a profession that is often not given high respect and sometimes comes under fire from the media when things go wrong. Respondents stressed the importance of maintaining strong identification with social work as a profession, even in the face of public criticism.

We are co-responsible for the destiny of the profession, and this responsibility can be faced with professional commitment and ethical rigor, each of us in his/her own role (country 4).

There were two distinct sub-themes.

The personal and professional self

Respondents emphasized the critical roles of self-care, supervision, stress management and reflective practice.

Continual reflective work on myself was key to being successful in this profession. It is so important to know yourself and how you tick and continually develop yourself as the tool of social work, particularly if you have had a challenging life journey yourself as you may be constantly confronted with triggers and your acknowledgement and management of these issues are essential (country 9).

Change comes in small increments, and you have to be on the lookout for it. It is much easier to dwell on the difficulties people are dealing with, than the positive things that happen (country 5).

Self-care and the importance of support and professional supervision

Career success and satisfaction was also associated with staying abreast of contemporary developments in policy, practice and research.

Develop a mental and organizational approach that keeps still the boundaries of the profession, in the face of workloads and the emotional impact of situations (country 4).

Finding ways to challenge colleagues/culture when work culture is not congruent with social work values. Not at all easy! (country 7).

Try to find/make time to keep up with relevant research in your area of work and ask for help from your organisation to do this - e.g., in team or area office presentations, chances to discuss, etc. (country 3).

Messages about choice of practice approaches and specific methods

Regardless of the particular theory or method that informed their work, each contributor stressed the central importance of relational practice. Respondents also emphasised the importance of undertaking thorough assessments prior to intervention and of recognising small steps on the way to larger change.

Spend a lot of time building relationship and developing trust, particularly if you want to work at a deeper level as opposed to just working with the surface issues (country 9).

The impact of 'care and control' elements of social work on the way in which social worker / client relationships were understood figured in these comments.

Learn to be open, honest and confident with service users. It is hard to do this when you are challenging someone or sharing bad news but I consistently got feedback that people liked it when they were challenged or given information properly. Being nervous or holding back information causes a lot of problems (country 3).

There were fewer messages about specific practice methods than there were about attitudes and values. Most of these were about broad approaches and there was a cross-over between these comments and those about values and attitudes towards parents and children. Being able to flexibly apply a range of conceptual frames of reference in response to diverse contextual parameters was considered a core element of successful practice. Over-reliance on protocols and regulations for practice was warned against by most respondents across countries.

Theory must be suitable for practice. Realizing that theories are guidelines that help frame and analyse but must necessarily be adjusted to the

situation of the individual, family and cultural reality of that territory (country 1).

Insofar as any particular approach was identifiable, it would be around strengths-based/ ecological models, and also 'team around the family' and 'inter-disciplinary' and 'rights-based' approaches.

Be creative, use the family's strengths and resources, help them rediscover and reconnect to, who they are, especially where extended family are concerned. At the same time make every effort to mobilize community and professional resources to help meet their identified needs (country 9).

People live in societies and are influenced by social processes and policy-based actions. In these situations, they are active agents. We always need to remember that and help people to see the context in which they live and their struggle in this context. We also should intervene in the wider circles - social and policy level in order to help people achieve their rights (country 5).

Advice to new practitioners tended to be more along the lines, as one respondent put it, of 'ploughing your own furrow rather than 'practice handbook' responses'.

An over-arching message was that theories should be absorbed and updated but **integrated into a personal style of practice and tailored to the needs of each family and each family member**. These appeared in both recommendations and pitfalls to be avoided.

Professional models are mostly "technocratic" and sticking by a [particular] professional approach does not facilitate, and often prevents, the empowerment and the self-realization of the person needing help (country 8).

Cross-agency/ inter-disciplinary practice was recommended from all the countries represented, at the policy as well as direct practice level.

We also should intervene in the wider circles - social and policy level in order to help people achieve their rights (country 5).

Multidisciplinary work is tiring but successful. It is necessary to develop integrated working models and competences among different professionals in order to be able to deal adequately with the complexity of problems (country 4).

However, there were warnings that a **strong identity as a social worker** was needed when working with other 'higher status' professionals. The need for a 'salad not soup' approach (other and author, 2017) was flagged up by several and repeated in the pitfalls section where the risk of the social work approach and 'voice' being drowned out was warned against.

It is important to look for opportunities and create them, to meet with colleagues, but also

with colleagues from other professions, as long as you are aware of your identity (country 4).

Specific social work methods and skills

As can be seen from the above quotes, there was more emphasis on broader approaches to social work than on recommendations for the use of specific methods or skills. Where particular methods were referred to such as 'crisis' or 'systems' this was usually with reference to practice being informed by a broader theoretical analysis. Technique or method was most likely to be mentioned when linked with the importance of careful assessment. Identifying strengths in the child and family and recognizing opportunities for change were considered critical to positive outcomes.

Importance of a holistic approach and active involvement of the "family" system as a place of problems and resources (country 4).

Crisis and trauma can provide opportunity for growth (country 4).

Be an agent of change. At times, it can be overwhelming and frustrating to work within systems that may feel broken or prove to be barriers to your particular child/ family's success (country 2).

Responses to the question about pitfalls to be avoided

When pitfalls were mentioned, and there were far fewer of them than positive messages, they were usually accompanied by messages about how to surmount them. Most frequently mentioned were organisational cultures, often linked to lack of resources, and especially time needed to provide an ethical professional service. Several respondents linked this with inadequate time for team discussion and professional support and supervision, or to work directly with children.

The lack of space for ethical reflection of the teams (country 8).

Parents/carers are often vulnerable and needy and can take up the majority of the space in the social worker/family interaction. This may be especially unbalanced where the child is very small, in which cases the worker must make particular efforts to assess and respond to the needs of the child (country 3).

[It is a mistake] to think that the protection procedures should not be explained to children because they have difficulties in understanding and because it could cause suffering (country 4).

Pitfalls were sometimes linked to **negative views of the profession**, or the perceived superiority of the knowledge base and expertise of other professions.

Academic corporatism and the power of 'clinical' professionals (psychologists, doctors and psychiatrists) when set alongside the "social" professions (country 8).

Inappropriately bureaucratic or inflexible or fragmented administrative, legal or management systems were also referred to as constraints on good practice. Over-identification with one's organisation and its procedures and obscuring the truth when communicating with families and children were also seen to be potential pitfalls.

Purely legal approaches and the systematic use of instructions and protocols undermine professional autonomy and the right to be a unique case (country 8).

Lack of trust in the "other" in the network can lead to deficiencies in the transfer of relevant information, depriving them of the possibility of an accurate assessment of the situation (country 4).

These more personal lessons from experience talked of pitfalls to be avoided, including times when boundaries might be inappropriately crossed under the pressure of wanting to alleviate family stresses.

I wasn't being honest about how my own personal life experiences were impacting my judgments, views and reactions to those I was working with. I feared talking about this because I know my role as the social worker is to maintain objectivity however, by ignoring it I wasn't allowing myself to work through it. Through the years I have learned that this level of insight is imperative (country 2).

Boredom. May be tied to burnout. When one begins to feel that you're doing the same thing over and over, it is time to look for a change of team or another job (country 3).

Taking heed of personal feelings and boundaries in relation to safety and wellbeing, especially when working within the family home, was highly recommended.

When a family member says mind the cat/dog/rabbit/parrot/hamster/gerbil/chicken/ goat/lizard/owl/snake/pony/budgie - listen to them. But, you are not Dr Doolittle by virtue of your social work training (country 3).

Inadequacies in the qualifying training of colleagues and insufficient access to post qualifying training and research were also mentioned and linked with inadequate skills.

Lack of training on the needs of children and adolescents and knowledge of their rights (country 4).

Some were about personal and family pressures:

Low salary. Social workers are typically underpaid and undervalued. I worked around this by opening a part-time private practice to

supplement income from my jobs in the public sector (country 5).

Making assumptions, about so many things... culture, capacity, needs, wants, role, own ability, others willingness/commitment (country 7).

Feel omnipotent, fear failures (country 4).

Responses to the question about messages for social work educators

There was a large number of comments on approaches to training as well as on the knowledge needed for a successful career in social work and these were linked with comments about what should be included within qualifying and post qualifying curricula. A common theme was the importance of a broad knowledge base - across academic disciplines including social theory, social policy, psychology, child and adult development; philosophy/ethics, welfare law and human and child rights.

Importance of learning other academic disciplines and not only those related to the degree in social work (country 8).

Have a regular overview on local, national and international law, policy and practice. It has underpinned my experience that practice, research and theory throughout my career has developed and morphed, sometimes with the ebb and flow of political tides, often as a consequence of terrible harm and loss befalling a vulnerable child and their family (country 3).

International perspective allows for different ways of thinking (country 4).

A wide range of observations was made about the educational experience, and about approaches, methods and curriculum content of initial training.

Courses must encourage a vision of social work in harmony with social policies: considered as rights of citizenship and a protection for assisted persons (country 8).

Collaborative learning with service users, practitioners and students It is possible to create and plan training sequences such as research with the collaboration of students, volunteers, etc. (country 4).

Adopt teaching processes that ensure robust discussion. Ensure time to discuss practice and theory in student peer groups (country 3).

A frequently expressed view was that qualifying training should remain close to current practice and should draw heavily on case-based learning. The importance of teaching staff impressing on students that they should insist on professional supervision and continued learning opportunities after qualifying was another recurring theme.

Never stop learning. It is easy to get caught up in the day to day tasks of your position. Make the time to attend seminars.... read up to date research and literature, seek out supervision and gain insight from colleagues (country 2).

4. Strengths and limitations of the research

An important limitation is that all the participants were from 'rich' countries with developed child welfare systems and no claim can be made for relevance beyond this context.

Given that the number of participants is small, and neither a random nor a purposive sample, we cannot claim representativeness of long serving child and family social workers, nor of those working in the different countries referred to. Identified, as they were, because they have extensive experience as qualified social workers, and known to be respected by colleagues, it was to be expected that they would give careful thought to their choice of words and opinions and this proved to be the case. However, this method of identifying the sample will almost certainly have meant that the views of less highly committed workers, who might have had more to say about challenges and pitfalls, are under-represented.

A considerable degree of consistency in themes and similarities between contributions from different countries give some confidence that respondents were speaking of the underpinning aspects of practising as child and family social workers. We have not tried to draw out lessons for social workers with other age and needs groups, but anticipate that the reader may well see cross-overs as well as differences.

5. Discussion and conclusions

The future for those who need social work services as well as for the profession and those starting out on social work careers holds much that is concerning, as we are reminded by Webb (2006, 2019). Inequalities are increasing and confidence in solidarity-based welfare systems is decreasing. Responses must be sought to these current day challenges which are personal and professional but also ethical and political.

The messages collected here are a distillation of the knowledge and professional wisdom shared by a small number of long-serving child and family social workers, who have practiced in different welfare cultures within 'rich' countries. It differs from some papers in this field which concentrate on early career staff and from others that focus on those who remain with a particular employer or

in a specialist area of practice (Burns, 2011; Burns et al, 2019). Our respondents have all remained as social workers or close to direct practice for on average 30 years. As well as reporting on their reflections, the paper may offer insights on why some social workers leave early and others stay throughout their working lives.

The themes which emerge are similar to those identified by other scholars who report on longer-stayers. In particular, they echo the conclusion of Collins (2008) who encourages researchers to explore the positive experiences and characteristics of the work rather than the stresses associated with early leavers. Themes identified that replicate those in other studies include 'resilience' 'job satisfaction' and 'organisational support' and the negative impact of organisational issues that cut across the ability to work in a way that fits with professional knowledge, values and aspirations.

The respondents took the opportunity to reflect on how they had incorporated into their ethical and relationship-based practice, both legislative and managerial requirements. They write of valuing the knowledge and skills acquired in training and which they have refreshed with new insights. In particular, they advise beginning social workers to realise that *'theories are guidelines that help frame and analyze, but must necessarily be adjusted to the situation of the individual, family, and cultural reality of that territory'*. There is an echo here of Bisman's (2004) conclusions on the importance of knowledge and values as well as skills in the social work knowledge-base and on the survey conducted by Canali et al, (2017) on the meaning of professional choices of social workers when confronting family poverty.

The messages we report represent challenges to beginning social workers that are ethical, professional and personal. The answers speak of a professional discipline based on listening, dialogue, sharing of responsibility, and being in tune with personal issues and capacities that can change over time. What these respondents describe is a 'human relationship', with their chosen profession as well as with their clients and colleagues.

They share strategies that have allowed them to negotiate a way through overly bureaucratic obstacles and, at times, risks to their personal selves and family wellbeing, to help adults and children for whom 'the best' is too often beyond reach but 'good enough' outcomes of their work can pave the way to positive futures. They speak of strategies to balance the power dynamic in relationships with strength and delicacy. The motivation to find ways through disappointments comes in part from reminding themselves that this is a profession which they have chosen and which has brought them personal and professional rewards: *Working with people is a wonderful privilege, but a great responsibility.*

Knowledge about early career child and family social workers is improving but we know less about longer stayers. This paper provides some insights but points to the need for more knowledge about those who spend their whole career in one aspect or another of child and family social work. They are the ones who, whether within their social work practice teams, amongst colleagues whose lives they cross, or within the policy, political or educational arenas, can have a major impact on the profession and the lives of the children and families who need social work services.

Acknowledgements

The idea for this project came from a seminar of members of the International Association for Outcome-Based Evaluation and Research on Family and Children's Services (IAOBER). We are grateful to the *Fondazione Zancan* who organised the distribution and collection of the survey and laOBER colleagues who contacted research participants. We would also like to thank Marian Brandon, Ken Burns, Laura Cook, Bethany Lee, Jackie Sanders, and Anat Zeira for comments on earlier drafts and pointing us to relevant literature. We would also like to acknowledge the huge debt of gratitude that child and family social workers owe to the work of Professor Anthony Maluccio, who died on 8 July 2019, and to whom this paper is dedicated.

Notes

¹ We use the term 'long-serving social workers' since despite different career trajectories, all self-identified as social workers or very recently retired social workers, or as 'social educators' fulfilling a similar role with children and families. Not all worked in systems where 'protected title' and social work registration were possible.

² Two undertook social work training as mature students after many years in family support and as community activists

References

- Beddoe, L., Staniforth, B., & Fouche, C.B. (2018). 'Proud of what I do but often... I would be happier to say I drive trucks': Ambiguity in social workers' self-perception. *Qualitative Social Work*, 18 (3), 530-546.
- Benton, A. D., Chenot, D., & Boutakidis, I. (2017). Somebody's gotta be there for these kids: Importance of service orientation for sustaining public child welfare workers. *Journal of Public Child Welfare*, 11, 339-359.
- Bisman, C. (2004). Social Work Values: The Moral Code of the Profession, *British Journal of Social Work*, 39, 104-123.
- Burns, K. (2011). Career preference, transients and converts: A study of social workers' retention in child protection and welfare. *British Journal of Social Work*, 41(3), 520-38.
- Burns, K., Christie, A., & O'Sullivan, S. (2020). Findings From a Longitudinal Qualitative Study Of Child Protection Social Workers: Job Embeddedness, Professional Confidence and Staying Narratives. *British Journal of Social Work*, 150 (5), 1363-1381.
- Canali C., Neve E., and Vecchiato T. (2017), Servizio sociale e lotta alla povertà infantile [Social work and fight against childhood poverty], "La rivista delle politiche sociali", 1, pp. 147-159.
- Collins, S. (2008). Statutory social work: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1173-1193.
- Cook, L.L. (2020a). The home visit in child protection social work: Emotion as resource and risk for professional judgment and practice. *Child and Family Social Work*, 25 (1), 18-26.
- Cook, L.L. (2020b). 'Storytelling among child welfare social workers: Constructing professional role and resilience through team talk', *Qualitative Social Work*, 19 (5-6), 968-986.
- DePanfilis, D., & Zlotnik, J. L. (2008). Retention of frontline staff in child welfare: A systematic review of research'. *Children and Youth Services Review*, 30, 995-1008.
- Department for Education (2019). *Children and family social work workforce in England*. London: DfE https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/782154/Children_s_social_work_workforce_2018_text.pdf accessed 12.10.2019
- Frost, L., Hojer, S., Campanini, A. S., & Kulburg, K. (2017). Why do they stay? A study of resilient child protection workers in three European countries. *European Journal of Social Work*, 21 (4), 485-497.
- Griffiths, A., Desrosiers, P., Gabbard, J., Royse, D., & Piescher, K. (2019). Retention of child welfare caseworkers: The wisdom of supervisors. *Child Welfare*, 97, 3, 61-85.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Webb, C. M., & Carpenter, J. (2011). What can be done to promote the retention of social workers? A systematic review of interventions. *British Journal of Social Work*, 42(7), 1235-5.
- Webb, S. A. (2006). *Social Work in a risk society - social and political perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Webb, S. A. (2015) Professional Identity and Social Work, In *The Routledge Companion to Professionals and Professionalism*. London: Routledge.
- Webb, S. A. (2019) *The Routledge Handbook of Critical Social Work*. London: Routledge.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Thoburn, J., Berti, C., Canali, C., Delgado, P., Neve, E., & Vecchiato, T. (2021). Looking back- looking forward: messages from experienced social workers for the recently qualified. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 151-163. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.10

AUTHOR'S ADDRESS

JUNE THOBURN. E-mail: j.thoburn@uea.ac.uk

CHIARA BERTI. E-mail: chiara.berti@unich.it

CINZIA CANALI. E-mail: cinziacanalifondazionezancan.it

PAULO DELGADO. E-mail: pdelgado@ese.ipp.pt

ELISABETTA NEVE. E-mail: lisaneve@gmail.com

TIZIANO VECCHIATO. E-mail: tizianovecchiato@fondazionezancan.it

ACADEMIC PROFILE

JUNE THOBURN. LittD, CBE is Emeritus Professor of Social Work at the University of East Anglia, Norwich, England. She qualified as a social worker at University of Oxford in 1963 and worked in local authority children's services in England and Canada before taking up a lectureship at UEA in 1979. Her teaching and research have covered all aspects of child and family social services. Specialisms include international comparisons; foster care, adoption and collaborative practice in family support. She was vice-chair of the England General Social Care Council, and is a member of BASW child and family policy group.

CHIARA BERTI, M.D. is Associated Professor of Social Psychology of the University of Chieti-Pescara (Italy). After Graduate Studies of Medicine and Surgery at University of Bologna, Italy, she followed Postgraduate Studies of Clinical Psychology at University of Bologna and Postgraduate Studies of Psychiatry at University of Ancona, Italy. She has been former member of the Italian University Council (C.U.N.). Her most recent research fields include, among others, social representation, social psychology of justice, juridical psychology and community psychology.

CINZIA CANALI has a degree in Statistics from the University of Padova. She is currently the Director of the Fondazione Emanuela Zancan. She coordinates the multisite project *Persona-Lab* that aims to promote need-related individualised care and the research group *Impact evaluation of projects related to educational poverty*. She is a member of the Fondazione Zancan's "generative welfare" research team, a component of the scientific committee of the longitudinal study *Crescere*. She is founding member and President of the International Association for Outcome-based Evaluation and Research on Family and Children's Services iaOBERfcs.

PAULO DELGADO is a Professor of Education at the Polytechnic Institute of Porto, Portugal. He has a Degree in Law and Master's Degree in Education Sciences (Portugalense University, Porto); PhD in Education Sciences (Santiago de Compostela University, Spain); Agregação in Education (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal). President of ESE Pedagogical Council since April 2017. Member of the Scientific Board of Center for Research and Innovation in Education, Polytechnic Institute of Porto. His teaching and research areas are social pedagogy, children's rights, foster care, subjective well-being.

ELISABETTA NEVE has a degree in Social Work and enrolled in the Social Workers Register since 1995. She has been teaching subjects related to social work since 1970 at the universities of Venice, Padua and Verona. She currently teaches Evaluation of Social Work courses on the University of Verona Master Degree in Social Work. For many years she has been involved in research, ongoing training, professional supervision, both in collaboration with the Fondazione Zancan, and Italian universities, ministries, national and local authorities. She has published books and articles in national and international journals.

TIZIANO VECCHIATO. Degree in Sociology, President of the Zancan Foundation in Padua, a research centre on welfare systems and the evaluation of human services. He directed the Fondazione for 30 years. He was President of the First Section of the National Health Council 1997-2003 and Scientific director of national research projects on the evaluation of health and social policies. In 2003, together with Professor Anthony Maluccio of Boston College, he constituted the association iaOBERfcs (International Association for Outcome-based Evaluation and Reserach on Family and Children's Services). He is on the Board of EUSARF (European Scientific Association on Residential & Family Care for Children and Adolescents). He is editor of "*Studi Zancan*" Journal on Policies and Human Services. He is author of more than 600 publications and directs the series "Welfare Systems" and the Reports on poverty in Italy over the last 20 years.

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA
DE REFUERZO EDUCATIVO Y ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR**
**EVALUATION OF THE PROGRAMME CAIXAPROINFANCIA OF EDUCATIONAL
SUPPORT AND SCHOOL ACCOMPANIMENT**
**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA DE REFORÇO
EDUCACIONAL E ACOMPANHAMENTO ESCOLAR**

Jordi LONGÁS MAYAYO*, Cristina CAÑETE-MASSÉ**, Irene CUSSÓ-PARCERISAS**,
Roser de QUEROL DURAN** & Joan GUÀRDIA-OLMOS*

*Universidad Ramón Llull, **Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 14.V.2020

Fecha de revisión: 25.V.2020

Fecha de aceptación date: 31.V.2021

PALABRAS CLAVE:

educación
compensatoria;
programas después
de la escuela;
alumnos en riesgo;
éxito escolar;
métodos de
evaluación

RESUMEN: Las elevadas tasas de fracaso escolar del alumnado en situación de pobreza han motivado la emergencia de programas de educación compensatoria para apoyar el éxito escolar en los entornos más vulnerables, como es el caso del Refuerzo Educativo del programa CaixaProinfancia. En este estudio evaluamos el impacto de esta experiencia atendiendo a los resultados de rendimiento escolar en los adolescentes participantes en este programa el curso 2016-17.

La muestra está compuesta por 2301 jóvenes de edades entre 16 y 18 años de 10 Comunidades Autónomas de España. Mediante un cuestionario *ad-hoc* se obtuvo información para cada estudiante de diferentes variables: a) sociodemográficas, b) de rendimiento escolar, y c) de la valoración de progreso realizada por los educadores del programa. Para analizar los datos se han realizado estadísticos descriptivos e inferenciales, considerando: a) las variables sociodemográficas, b) una variable intermedia de rendimiento escolar creada para este estudio que considera la trayectoria escolar, c) los resultados finales de promoción de etapa, y d) las valoraciones de los educadores del programa.

Como principales resultados se evidencia en la muestra que 2 de cada 3 jóvenes en situación de pobreza tienen dificultades importantes en sus trayectorias escolares, siendo la promoción al finalizar la ESO del 70,9 % e los alumnos que han participado en el Refuerzo Educativo. Se encontró una correlación positiva entre la valoración realizada por los educadores del programa y el *rendimiento académico*, indicando la consistencia de los procesos evaluativos internos del programa. A su vez, se identifica la reducción del abandono escolar en los participantes del Refuerzo Educativo respecto de los que no tienen un acompañamiento personalizado. Finalmente, la independencia de los resultados respecto a la nacionalidad de los jóvenes apunta una efectiva estrategia de equidad en relación con esta variable por parte del programa.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Jordi Longás Mayayo. E-mail: jordilm@blanquerna.url.edu

<p>KEY WORDS: compensatory education; after school programs; at risk students; educational achievements; evaluation methods</p>	<p>ABSTRACT: School failure especially affects students living in poverty. There are several compensatory education programs that aim to promote school success in these vulnerable environments, such as the Educational Support and School Accompaniment developed within the CaixaProinfancia programme. In this study we evaluated the impact of this experience considering the results of school performance of adolescents participating in this programme during the academic year 2016-17.</p> <p>The sample is composed by 2301 young people between 16 and 18 years old from 10 autonomous regions in Spain. Through an <i>ad-hoc</i> questionnaire, information was obtained for each student on different variables: a) sociodemographic variables, b) school performance and, c) the progress assessment carried out by educators of the programme. To analyse the data, descriptive and inferential statistics have been carried out, considering: a) sociodemographic variables, b) an intermediate variable of school performance created for this study that considers the school trajectory, c) the final results of stage promotion, and d) the evaluations of the educators of the programme.</p> <p>It has been shown that 2 out of 3 young people living in poverty have significant difficulties in their school trajectory. We found out that a positive correlation between the assessments made by the social entities and the <i>academic performance</i> indicator. 68.2 % of the young people graduated the last year of compulsory education, increasing up to 70.9 % among those who have participated in the academic support programme. In addition, the lower number of dropouts among participants 'of the Caixaproinfancia academic support programme indicates the effect of the personalized accompaniment. Finally, the independence of the results regarding the nationality of young people points towards an effective equity strategy in relation to this variable.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: educação compensatória; programas pós-escolares; alunos em risco; sucesso escolar; métodos de avaliação</p>	<p>RESUMO: As altas taxas de fracasso escolar entre os alunos que vivem na pobreza levaram ao surgimento de programas de educação compensatória para apoiar o sucesso escolar nos ambientes mais vulneráveis, como o Reforço Educacional do programa CaixaProinfancia. Neste estudo nós avaliar o impacto dessa experiência levando em consideração os resultados de desempenho escolar dos adolescentes participantes deste programa no ano letivo 2016-17. A amostra é composta por 2301 jovens com idades entre 16 e 18 anos de 10 Comunidades Autônomas de Espanha. Por meio de um questionário <i>ad hoc</i>, foram obtidas informações para cada aluno sobre diferentes variáveis: a) variáveis sociodemográficas, b) desempenho escolar e c) avaliação de progresso feita pelos educadores do programa. Para a análise dos dados, foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais considerando: a) variáveis sociodemográficas, b) uma variável intermediária de desempenho escolar elaborada para este estudo que considera a trajetória escolar, c) os resultados finais da promoção de estágio, e d) as avaliações dos educadores do programa. Como principais resultados, evidencia-se na amostra que 2 em cada 3 jovens em situação de pobreza apresentam dificuldades significativas na sua carreira escolar, sendo a promoção no final do ESO 70,9 % dos alunos que participam no Reforço Educacional. Foi encontrada correlação positiva entre avaliação dos educadores do programa e o desempenho acadêmico, indicando a consistência dos processos de avaliação interna do programa. Ao mesmo tempo, indentifica-se a redução do abandono escolar nos participantes do Reforço Educacional em comparação com os que não têm apoio personalizado. Por fim, a independência dos resultados em relação à nacionalidade dos jovens aponta para uma estratégia de equidade efetiva em relação a esta variável pelo programa.</p>

1. Introducción: justificación y objetivos del estudio

En las últimas décadas, un gran reto educativo en España es reducir las altas tasas de fracaso escolar (Fernández-Enguita *et al.*, 2010; MEFP, 2018). Aunque este término proyecta connotaciones negativas sobre los jóvenes e ignora la responsabilidad de otros actores sobre el éxito escolar (Marchesi & Pérez, 2003), su uso se ha generalizado internacionalmente como indicador de calidad de los Sistemas Educativos. Los dos parámetros utilizados para medirlo son: 1) la no acreditación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y 2) el abandono prematuro (no finalización de estudios postobligatorios a los 24 años).

Independientemente del debate sobre su significado, las evidencias muestran que el fracaso escolar, especialmente la no acreditación de la ESO, amenaza la cohesión social e inclusión de muchos jóvenes (Boada *et al.*, 2010) y se relaciona directamente con la Transmisión Intergeneracional de la Pobreza (Flores, 2016).

En este contexto, una experiencia consolidada y de notable extensión territorial es el programa CaixaProinfancia (CPI), desarrollando desde 2007 un modelo de acción socioeducativa integral orientada a mejorar las oportunidades de la infancia vulnerable por causa de la pobreza. Entre los servicios que ofrece destaca el Refuerzo Educativo como actividad sistematizada e implementada en las ciudades más pobladas de 10 Comunidades

Autónomas (CC. AA.) en el momento de realizar esta investigación.

Ante las escasas evidencias de la incidencia del fracaso escolar en el cuartil de población con menos recursos socio-económicos y de la efectividad o sentido de los programas de refuerzo educativo, el presente estudio se plantea los siguientes objetivos: 1) Analizar el fracaso escolar en alumnos de secundaria en situación de pobreza que participan en el programa CPI; y 2) Evaluar el Refuerzo Educativo del programa CPI según el rendimiento escolar ponderado.

2. Marco teórico: fracaso escolar y programas paraescolares de apoyo al éxito educativo

2.1. Pobreza y fracaso escolar en España

Numerosas investigaciones señalan correlaciones entre fracaso escolar y vulnerabilidad social (Choi & Calero, 2013; OCDE, 2014; Save The Children, 2016), mayor riesgo de desempleo de las personas con bajos niveles de cualificación (INEE, 2014), así como correlación entre bajos ingresos, bajo nivel de estudios de los progenitores y bajas expectativas, con abandono escolar prematuro (Bernardi & Cebolla, 2014). Aunque el fracaso escolar afecta a alumnos de todas las condiciones, castiga especialmente a quienes viven situaciones de pobreza económica y cultural (OCDE, 2016) y socialmente se percibe como resultado de la marginalidad y la exclusión (Boada *et al.*, 2010).

En España, los datos recogidos por el MEFP (2018) indican para el curso 2015-16 una tasa bruta de graduados del 79,3 % en la ESO y del 57,4 % en el Bachillerato (BACH). Según las mismas fuentes, en el curso 2016-17 promocionó el 83,5 % del alumnado evaluado en alguno de los cuatro cursos de la ESO en centros públicos, siendo el 67,3 % la media del que lo hizo con todas las materias superadas. En BACH promocionó el 82,6 % del alumnado de 1º y el 81,8 % de 2º curso.

Diversos estudios recientes muestran diferencias entre CC.AA. de hasta 25 puntos en la acreditación de la ESO y 28 puntos en BACH (INEE, 2014; Pérez *et al.*, 2018). En ESO, Asturias, País Vasco y Cantabria obtienen los mejores resultados (>86 %), mientras que Ceuta y Melilla (68,9 %), Baleares (70 %) y Comunidad Valenciana (73 %) tienen los peores. A su vez, la tasa de idoneidad media en 4º de ESO indica que sólo el 63,9 % del alumnado no ha repetido algún curso, aunque igual que con las tasas de fracaso escolar su distribución es desigual entre CC. AA. (Ruiz *et al.*, 2017), lo que puede ser explicado por la influencia del entorno socioeconómico y los recursos regionales disponibles en educación.

Resulta difícil establecer cuál es la incidencia real del fracaso escolar según niveles socioeconómicos por la falta de estudios específicos que analicen de forma segregada el comportamiento de los indicadores correspondientes. De forma general, la explotación del informe PISA 2015 señala que en España el 53,3 % de los alumnos con menor nivel socioeconómico ha repetido algún curso antes de los 15 años (OCDE, 2016). A su vez, Save The Children (2016) sitúa la tasa de abandono educativo entre los menores de 24 años del quintil más bajo de ingresos en el 36 % para el año 2015; mientras que ECAS (2020) indica que, en el año 2019, en España, el 17,3 % de este alumnado abandonó la escolarización antes de los 18 años.

Otras investigaciones señalan que el fracaso escolar es superior en alumnado extranjero (OCDE, 2016) y que las mujeres tienden a menores tasas de fracaso que los hombres, en parte condicionadas por diferentes expectativas de futuro (Torrents *et al.*, 2018).

La correlación entre pobreza y bajo rendimiento escolar se explica: a) desde las limitaciones de acceso al Capital Social y Cultural (Fernández-Enguita *et al.*, 2010); por el impacto negativo de las carencias en bienes básicos (condiciones de habitabilidad, alimentación o salud) sobre el desarrollo cognitivo, biológico y social de la infancia; y por el estrés que afecta la salud relacional del núcleo familiar (Gil-Flores, 2011; Longás & Cussó, 2018).

2.2. Los programas de Refuerzo Educativo

La realidad del fracaso escolar, especialmente cuando está asociada a la desigualdad, interpela a la escuela, al conjunto de agentes socioeducativos y a la sociedad en general. Su cronicidad cuestiona la capacidad como sociedad democrática para integrar a todos los alumnos en la escuela y lograr procesos educativos exitosos que garanticen el derecho a la educación y el desarrollo de la plena ciudadanía (Dubet, 2005; Longás & Cussó, 2018). En el ejercicio de la corresponsabilidad educativa ante esta problemática, han emergido estrategias para potenciar los aprendizajes escolares mediante el refuerzo y acompañamiento educativo fuera de la escuela (Civís & Riera, 2007; Castro *et al.*, 2007; March & Orte, 2014). Concretamente, se han desarrollado programas de acompañamiento a la escolaridad, frecuentemente bajo la iniciativa de las administraciones locales y con el apoyo de los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo Escolar (PROA) del ME (2011) o los Planes Educativos de Entorno en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2014), así como otras iniciativas de entidades sociales (Abril *et al.*, 2009; Alsinet *et al.*, 2003; Vilar & Longás, 2013).

En general, estos programas buscan ofrecer respuestas contextualizadas para atender las necesidades educativas de la infancia y adolescencia y mejorar el éxito escolar, implementando las siguientes estrategias: a) apoyo a los centros educativos para fortalecer su capacidad de atender a todos los alumnos, con énfasis en las transiciones entre etapas; b) apoyo a familias para favorecer la inclusión educativa, facilitando el seguimiento ordinario o buscando compensar necesidades educativas; c) fortalecimiento del entorno educativo más allá de la escuela; y d) refuerzo para realizar tareas escolares, adquirir las competencias básicas y, en ocasiones, ayudar a conciliar vida laboral y familiar. Entre las principales actividades del Refuerzo Educativo encontramos las clases particulares, el estudio asistido o los grupos de refuerzo (Longás et al., 2013).

Si bien resulta necesario actuar desde todos los frentes para combatir el fracaso escolar, especialmente en contextos de pobreza, es cuestionable la efectividad de los programas que se proponen este objetivo. A priori, resulta difícil admitir que unas pocas horas de trabajo semanal fuera de la escuela puedan tener efectos sobre la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, en las experiencias humanas puede resultar más relevante la intensidad y el significado que su extensión. En consecuencia, podemos presuponer que el refuerzo escolar incide en la mejora gracias a que: a) facilita entornos ordenados, estables y emocionalmente saludables; b) incrementa la confianza y autoestima; y c) mejora las expectativas de alumnos, familias y docentes. En cualquier caso, se trata de atribuciones proyectadas sobre el refuerzo educativo como actividad paraescolar derivadas de las percepciones de los participantes en el PROA (Manzanares & Ulla, 2012) y en el programa de acompañamiento al éxito educativo de Fundación Catalunya-La Pedrera (Longás et al., 2015).

Hasta la fecha no disponemos de otras investigaciones que aporten evidencias de la validez del refuerzo educativo como recurso para reducir el fracaso escolar. Ni siquiera resuelve esta cuestión la evaluación del PROA, realizada por Manzanares & Ulla (2012) y que es referente por la importancia y extensión del programa con una muestra de 273.461 participantes entre los cursos 2005-06 y 2010-11 dado que se centra en la evaluación de inputs y procesos del programa, resultados en la satisfacción de los participantes y su autopercepción de eficacia. En referencia a otros indicadores más estandarizados sólo estudia los datos de promoción por etapa (89,86 % en Primaria y 64,70 % en ESO en la cohorte del último curso 2010-11).

2.3. El refuerzo escolar del programa CPI

El programa CPI es una iniciativa de la Fundación "la Caixa" que, desde el año 2007, promueve la colaboración público-privada en red con la finalidad de implementar una acción socioeducativa integral, con la finalidad de mejorar las oportunidades de la infancia vulnerable por causa de la pobreza. Se desarrolla en las áreas más pobladas de España mediante la participación de 134 administraciones locales y 432 entidades del tercer sector organizadas en 177 redes locales (PSITIC, 2013).

El programa se dirige a infancia y adolescencia (0-18 años) y sus familias con rentas inferiores al umbral de la pobreza relativa según el índice IPREM. A partir de una valoración social y de necesidades de las familias se establecen planes de trabajo de carácter anual, renovables, que dan acceso a bienes y servicios de apoyo, organizados como subprogramas que proveen las entidades colaboradoras. El programa se desarrolla mediante la organización de redes de colaboración a nivel local que también implican a los Servicios Sociales y Centros Educativos. Desde la red se asegura el acompañamiento social a cada familia participante y se procura la cartera de servicios compuesta por los subprogramas de Refuerzo Educativo, Educación en Ocio y Tiempo Libre, Apoyo Psicoterapéutico, Talleres de Parentalidad Positiva y Espacios Familiares 0-3. En el año 2017 participaron en el programa un total de 62.254 niños/as y adolescentes, de los cuales 35.884 estaban escolarizados en las diferentes etapas de Primaria, ESO, BACH o Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

El subprograma de Refuerzo Educativo (Longás et al., 2013) acompaña cerca del 80 % de los niños, niñas y adolescentes entre los 6 y 18 años que participan en el programa. Se organiza en diferentes modalidades, a razón de 5 horas semanales después de la jornada escolar: aula abierta (12-15 alumnos), grupos de estudio (4-5 alumnos) y refuerzo individualizado (1-2 alumnos). Además, se facilita apoyo logopédico y psicomotriz cuando es preciso. Plantea desarrollar una acción educativa integral, no sujeta exclusivamente a los contenidos curriculares, como refleja el término "educativo" en su denominación. Desde los profesionales que implementan el Refuerzo Educativo se realiza un seguimiento sistemático y evaluación trimestral de cada participante atendiendo a su desempeño durante la actividad.

Dada la distribución y alcance de esta iniciativa, aunque reducida si consideramos el número de potenciales destinatarios en todo el país, estimamos valioso su estudio por dos razones. Primera, porque en España un 30,3 % de la población infantil de 0 a 18 años está en situación de riesgo de pobreza y exclusión social (EAPN, 2020) y apenas se dispone

de investigaciones específicas sobre la incidencia del fracaso escolar en este sector de población. Segunda, porque la sistematización del programa permite aproximarnos a su evaluación de impacto y discutir algunas controversias que suscita el Refuerzo Educativo como tipología de actividad.

3. Metodología

Se ha realizado un estudio transversal mediante análisis estadísticos descriptivo e inferencial considerando las variables de rendimiento escolar y sociodemográficas de jóvenes, con edades entre 16 y 18 años, que participaron durante el curso 2016-17 en el programa CPI.

3.1. Muestra

El muestreo se realizó a través de las 183 entidades colaboradoras de CPI que atienden población adolescente en las diferentes CC.AA. donde el programa estaba consolidado. Éstas cumplimentaron un cuestionario *ad-hoc* con datos de todos los participantes nacidos en los años 1999, 2000 y 2001 incluidos en el programa durante el curso 2016-17. De este modo se obtuvo información de jóvenes que, repeticiones al margen, deberían estar cursando postobligatoria (2º curso para cohorte 1999 y 1º curso para cohorte 2000) o 4º curso de ESO (cohorte 2001).

La muestra se compone de 2301 jóvenes cuyas familias viven en situación de pobreza relativa (según índice IPREM). El 78 % participó en el subprograma de refuerzo educativo y el 22 % en otras actividades. Su distribución por edades fue la siguiente: 51,6 % nacidos en 2001, 32,6 % nacidos en 2000 y 15,7 % nacidos en 1999. En cuanto al curso académico, el 83,1 % cursaban ESO (1,4 % 1º ESO; 15,6 % 2º ESO; 28,6 % 3º ESO; y 37,5 % 4º ESO), el 10,9 % cursaban BACH (8,7 % 1º BACH y 2,2 % 2º BACH) y el 5,9 % CFGM. Su distribución por CC.AA. es la siguiente: 23,6 % de Andalucía, 20,5 % de Cataluña, 10,4 % de las Islas Canarias, 13 % de Madrid, 12,3 % de Aragón, 11,5 % de la región de Murcia, 3,3 % de la Comunidad Valenciana, 2,6 % de Islas Baleares, 1,9 % del País Vasco y 0,8 % de Galicia. El 49,9 % de la muestra son mujeres y el 50,1 % hombres, siendo de nacionalidad española el 67,3 %. Según las variables analizadas el tamaño de la muestra varía al no disponer del 100 % de los valores para cada joven.

3.2. Instrumentos

Se elaboró un cuestionario *ad-hoc* para recoger: a) los datos sociodemográficos: fecha de nacimiento, entidad, comunidad autónoma, sexo,

nacionalidad y subprogramas en los que participa; y b) los datos de rendimiento académico: nº asignaturas suspendidas en el curso 2015-16, nº asignaturas suspendidas en el curso 2016-17, cursos repetidos durante la escolaridad, calificación media al final del curso 2016-17 (Insuficiente/ Suficiente/ Bien/ Notable/ Excelente); y situación al acabar el curso 2016-17 (Abandona/ Repite/ Promociona). También se recogieron las evaluaciones del desempeño de los participantes en el programa de refuerzo educativo (n= 1795) por parte de los educadores de las entidades, según modelo sistematizado (Longás *et al.*, 2013). Concretamente se valora mediante escala (Muy satisfactoria, Satisfactoria, Aceptable, Insatisfactoria) las siguientes 4 variables con los respectivos indicadores predeterminados: general (estimación del logro de los objetivos planteados en el plan de trabajo individual y el cumplimiento de la familia), organización (cuidado del espacio y material, uso de agenda, asistencia, y capacidad de organización/autonomía para hacer las tareas), competencias básicas (mejora observada en la adquisición y desarrollo de competencias lingüísticas, lógico-matemáticas y sociales), e integración (seguimiento de tareas escolares, asistencia, implicación, y participación de la familia en la escuela).

El cuestionario se elaboró a partir de las propiedades de las técnicas de encuesta y fue sometido a validación mediante análisis de contenido por un grupo de expertos compuesto por 3 investigadores (áreas de métodos, psicología y educación de la Universidad de Barcelona y Universidad Ramon Llull) y 3 profesionales de referencia del propio programa. Al no tratarse de una escala de medida no se efectuaron otros estudios psicométricos.

3.3. Procedimiento

Se contactó a las entidades participantes para que aportaran los datos de los y las jóvenes que integraban la población objeto de estudio. Una vez cumplimentado el cuestionario *ad-hoc* de forma *online*, los datos se integraron en una base de datos.

Con el objetivo de no reducir la explicación del rendimiento escolar a la nota media final o a la promoción de curso, se ha creado para esta investigación una variable que hemos denominado *rendimiento académico* y que también considera la información del desempeño de cada joven atendiendo a su progresión. Esta nueva variable permite clasificar la muestra según un rango de 3 a 80 puntos, donde el valor máximo indica la trayectoria de más éxito y rendimiento.

Por tal motivo, esta nueva variable intermedia la denominamos *trayectoria*.

Para asegurar la validez de contenido, la estructura y ponderación de las variables Rendimiento Académico y Trayectoria se sometieron a prueba de jueces (consulta individual al mismo grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario y posterior discusión en grupo focal).

Para calcular el *rendimiento académico* se establecieron equivalencias (Tabla 1) que permitieran

ponderar las variables categoriales recogidas en el cuestionario para explicar la trayectoria escolar de cada alumno: 1) número de asignaturas suspendidas en el curso anterior y 2) el mismo dato en el curso actual; 3) cursos repetidos a lo largo de la escolarización; 4) calificación media al final del curso; y 5) situación al final de curso (promoción, repetición y abandono).

Tabla 1. Criterios de valoración del rendimiento académico

Nº	Indicador	Criterio de valoración	Valor
1	Número de asignaturas suspendidas en el curso anterior (2015-16)	5 o más asignaturas suspendidas 4 asignaturas suspendidas 3 asignaturas suspendidas 2 asignaturas suspendidas 1 asignatura suspendida 0 asignaturas suspendidas	1 2 3 4 5 6
2	Número de asignaturas suspendidas en el curso de registro (2016-2017)	5 o más asignaturas suspendidas 4 asignaturas suspendidas 3 asignaturas suspendidas 2 asignaturas suspendidas 1 asignatura suspendida 0 asignaturas suspendidas	1 2 3 4 5 6
3	Cursos repetidos a lo largo de la escolarización	2 o más cursos repetidos 1 curso repetido 0 cursos repetidos	1 3 5
4	Calificación media al final del curso	Insuficiente (0-4,9) Suficiente (5-5,9) Bien (6-6,9) Notable (7-8,9) Excelente (9-10)	1 2 3 4 5
5	Situación al final de curso	Abandona Repite Promociona	1 2 4
6	Evolución del desempeño (Indicador estimado a partir de obtener la diferencia entre el indicador 1 y 2)	Aumenta el número de asignaturas suspendidas en el curso anterior Igual número de asignaturas suspendidas (exceptuando cuando no se tiene ningún suspenso). Reduce el número de asignaturas suspendidas o no ha suspendido ninguna asignatura en ninguno de los dos cursos.	0 1 4

Fuente: Elaboración propia.

Una vez asignados estos valores, se calculó una variable intermedia que denominamos *trayectoria*, conceptualizada como sigue:

$$\text{Trayectoria} = \text{Indicador}_2 + \text{Indicador}_3 + \text{Indicador}_4 + \text{Indicador}_6$$

La variable *rendimiento académico* para cada joven se calculó a partir de la siguiente fórmula (Figura 1): *Rendimiento académico* = *Trayectoria* * *Indicador* 5

Tanto para la estimación de la *trayectoria* como del *rendimiento académico* se podrían

utilizar coeficientes que ponderaran cada miembro de las ecuaciones ($\beta_{ij} \neq 0$) para matizar el impacto de cada uno. Sin embargo, se descartó esta posibilidad puesto que ello implica que esas variables, con pesos asociados, deberían mantenerse estables para otras muestras en estudios posteriores. Eliminada la posibilidad de fluctuaciones longitudinales, se optó por asumir la ponderación de la unidad (1) para todas las variables y poder establecer comparaciones entre grupos y años distintos.



Figura 1. Representación gráfica del cálculo de la variable de rendimiento. Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la información se procedió al correspondiente análisis descriptivo y se utilizaron técnicas de estimación no paramétricas para evaluar la relación del rendimiento con las variables recogidas ya que no seguían un ajuste a la distribución normal. En todos los casos se emplearon algunas rutinas y librerías de R, así como IBM SPSS versión 24.0. En todos los casos en que la hipótesis nula fue rechazada mediante los procedimientos estadísticos, se procedió a calcular el tamaño del efecto con el fin de poder atribuirle una determinada intensidad.

4. Resultados

4.1. Análisis del fracaso escolar

Los resultados de promoción distribuidos por cursos y según año de nacimiento se presentan en las Tabla 2 y 3 (ESO y Postobligatoria respectivamente). Del total de la muestra ($n=2301$),

promociona de curso el 63,9 %, repite el 14,8 % y abandona la formación reglada el 8,8 %, mientras que del 12,5 % se desconoce su situación. La tasa de promoción de los alumnos que finalizan etapa es del 68,2 % en ESO, 80 % en BACH y 64,7 % en CFGM. La tasa bruta de graduados en 4º de ESO es 49,6 % y en 2º de BACH es 18,2 %. El cálculo de la tasa de idoneidad (realización del curso que corresponde) indica que el 32,7 % de la cohorte 2001 está en 4º ESO, el 25,8 % de la cohorte 2000 cursa 1º BACH o CFGM, y el 32,0 % de la cohorte 999 cursa 2º BACH o CFGM. El efecto de las repeticiones acumuladas es importante dado que el 35 % de la muestra ha repetido 2 o más cursos (28,4 % de 2001, 29,6 % de 2000 y 47 % de 1999). El abandono medio es del 8,8 % de la muestra (7,5 % de 2001, 7,7 % de 2000 y 15,2 % de 1999), con alta incidencia (79,4 % del total de abandonos) entre quienes han repetido un mínimo de 2 cursos o que al no promocionar están obligados a repetir por segunda vez.

Tabla 2. Resultados en ESO por cursos y año de nacimiento

	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
	Refuerzo	Sin Ref.	Total	Refuerzo	Sin Ref.	Total	Refuerzo	Sin Ref.	Total	Refuerzo	Sin Ref.	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Año 2001												
Promoción	11 (37.9)	0 (0)	11 (33.3)	133 (53)	22 (41.5)	155 (51)	275 (72.8)	43 (51.2)	318 (68.8)	215 (76)	66 (62.3)	281 (11)
Repetición	10 (34.5)	1 (25)	11 (33.3)	49 (19.5)	9 (17)	58 (19.1)	54 (14.3)	12 (14.3)	66 (14.3)	40 (14.1)	6 (5.7)	46 (10)
Abandono	4 (13.8)	3 (75)	7 (21.2)	38 (15.1)	6 (11.3)	44 (14.5)	18 (4.8)	7 (8.3)	25 (5.4)	8 (2.8)	5 (4.7)	13 (4)
No se sabe	4 (13.8)	0 (0)	4 (12.1)	31 (12.4)	16 (30.2)	47 (15.5)	31 (8.2)	22 (26.2)	53 (11.5)	20 (7.1)	29 (27.4)	49 (4)
Año 2000												
Promoción				18 (47.4)	7 (38.9)	25 (44.6)	81 (57.9)	10 (38.5)	91 (54.8)	192 (70.3)	39 (62.9)	231 (69)
Repetición				9 (23.7)	1 (5.6)	10 (17.9)	23 (16.4)	3 (11.5)	26 (15.7)	46 (16.8)	7 (11.3)	53 (15.8)
Abandono				8 (21.1)	1 (5.6)	9 (16.1)	21 (15)	3 (11.5)	24 (14.5)	5 (1.8)	3 (4.8)	8 (2.4)
No se sabe				3 (7.9)	9 (50)	12 (21.4)	15 (10.7)	10 (38.5)	25 (15.1)	30 (11)	13 (21)	43 (12.8)
Año 1999												
Promoción							14 (56)	2 (40)	16 (53.3)	63 (58.9)	14 (42.4)	77 (55)
Repetición							2 (8)	1 (20)	3 (10)	13 (12.1)	4 (12.1)	17 (12.1)
Abandono							7 (28)	1 (20)	8 (26.7)	23 (21.5)	5 (15.2)	28 (20)
No se sabe							2 (8)	1 (20)	3 (10)	8 (7.5)	10 (30.3)	18 (12.9)
Total												
Promoción	11 (37.9)	0 (0)	11 (33.3)	151 (52.2)	29 (40.8)	180 (50)	370 (68.1)	55 (47.8)	425 (64.6)	470 (70.9)	119 (59.2)	589 (68.2)
Repetición	10 (34.5)	1 (25)	11 (33.3)	58 (20.1)	10 (14.1)	68 (18.9)	79 (14.5)	16 (13.9)	95 (14.4)	99 (14.9)	17 (8.5)	116 (13.4)
Abandono	4 (13.8)	3 (75)	7 (21.2)	46 (15.9)	7 (9.9)	53 (14.7)	46 (8.5)	11 (9.6)	57 (8.7)	36 (5.4)	13 (6.5)	49 (5.7)
No se sabe	4 (13.8)	0 (0)	4 (12.1)	34 (11.8)	25 (35.2)	59 (16.4)	48 (8.8)	33 (28.7)	81 (12.3)	58 (8.7)	52 (25.9)	110 (12.7)
Fuente: Elaboración propia.												

Tabla 3. Resultados en Enseñanza Secundaria Postobligatoria por cursos y año de nacimiento

	1r BTX			2n BTX			CFP		
	<i>Refuerzo</i>	<i>Sin Ref.</i>	<i>Total</i>	<i>Refuerzo</i>	<i>Sin Ref.</i>	<i>Total</i>	<i>Refuerzo</i>	<i>Sin Ref.</i>	<i>Total</i>
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Año 2000									
Promoción	68 (73,1)	22 (71)	90 (72,6)				38 (79,2)	10 (45,5)	48 (68,6)
Repetición	15 (16,1)	5 (16,1)	20 (16,1)				5 (10,4)	1 (4,5)	6 (8,6)
Abandono	6 (6,5)	2 (6,5)	8 (6,5)				4 (8,3)	5 (22,7)	9 (12,9)
No se sabe	4 (4,3)	2 (6,5)	6 (4,8)				1 (2,1)	6 (27,3)	7 (10)
Año 1999									
Promoción	33 (63,5)	14 (58,3)	47 (61,8)	28 (87,5)	12 (66,7)	40 (80)	31 (67,4)	9 (45)	40 (60,6)
Repetición	10 (19,2)	4 (16,7)	14 (18,4)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	7 (15,2)	0 (0)	7 (10,6)
Abandono	6 (11,5)	3 (12,5)	9 (11,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (13)	4 (20)	10 (15,2)
No se sabe	3 (5,8)	3 (12,5)	6 (7,9)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	2 (4,3)	7 (35)	9 (13,6)
Total									
Promoción	101 (69,7)	36 (65,5)	137 (68,5)	28 (87,5)	12 (66,7)	40 (80)	69 (73,4)	19 (45,2)	88 (64,7)
Repetición	25 (17,2)	9 (16,4)	34 (17)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	12 (12,8)	1 (2,4)	13(9,6)
Abandono	12 (8,3)	5 (9,1)	17 (8,5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	10 (10,6)	9 (21,4)	19 (14)
No se sabe	7 (4,8)	5 (9,1)	12 (6)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	3 (3,2)	13 (31)	16 (11,8)
Fuente: Elaboración propia.									

La calificación media al finalizar el curso 2016-17 de la submuestra que dispone de esta información (n= 1777) es la siguiente: 1 % Excelente; 11,3 % Notable; 29,9 % Bien; 28,5 % Suficiente; y 29,3 % Insuficiente; de modo que el 70,7 % aprueba y el 12,3 % obtiene una nota global de notable o excelente.

Como indicador de dificultades en la trayectoria también se presenta en la Tabla 4 el análisis

de asignaturas suspendidas por cada joven. Se observa cierta mejora en la evolución de este indicador dado que el curso 2016-17 el 40,5 % de la muestra no suspendió ninguna asignatura frente al 37,1 % del curso 2015-16, aunque el porcentaje de jóvenes (más del 30 %) que suspende 3 o más asignaturas en los dos cursos permanece estable.

Tabla 4. Asignaturas suspendidas en los cursos 2015-16 y 2016-17

Curso	n	Participantes según número de asignatura suspendidas					
		0	1	2	3	4	5 o más
2015-16	1808	670 (37,1 %)	215 (11,9 %)	299 (16,5 %)	177 (9,7 %)	135 (7,5 %)	312 (17,3 %)
2016-17	1875	759 (40,5 %)	227 (12,1 %)	237 (12,7 %)	163 (8,7 %)	139 (7,4 %)	350 (18,6 %)

Fuente: Elaboración propia.

La variable *rendimiento académico* se ha analizado en una submuestra más reducida (n=1536) al no disponer de todos los datos requeridos. En la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos

de esta variable, a pesar de sus características ordinales se incluye la *media y desviación* para facilitar la valoración.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable rendimiento académico.

Rendimiento académico	n	Mín.	Máx.	Q ₁	Md (Q ₂)	Q ₃	M. (DS)
	1536	3	80	14	44	64	40,11 (25,67)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Mín.: mínimo; Máx.: máximo; Q₁: cuartil 1; Md (Q₂): Mediana o cuartil 2; Q₃: cuartil 3; M.: media, DS: desviación estándar.

Los resultados de los análisis bivariantes entre *rendimiento académico* y las variables sociodemográficas (Tabla 6) muestran que existe una

relación estadísticamente significativa con la *comunidad autónoma* de residencia y el sexo.

Tabla 6. Resultados pruebas no paramétricas entre rendimiento escolar y variables sociodemográficas

	Pruebas no paramétricas	gl	p	Tamaño efecto
Comunidad autónoma	$H=30,940$	9	$p<,001$	$V_{Cr.},047$
Sexo	$U=267660,5$ $Z= 3,127$	-	$p=,002$	$r=,079$
Nacionalidad	$U=262458$ $Z= 0,116$	-	$p=,907$	-
Cursos de permanencia en el programa	$\rho_{xy} = -0,001$		$p=0,658$	-

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias de rendimiento académico entre CC.AA. se pueden interpretar en los diagramas de caja de la Figura 2. No existen *outliers* en toda la muestra y, aunque el tamaño del efecto en el sentido de la relación es pequeño, se observa la mediana de mayor rendimiento en la CC.AA. de Baleares, seguida por Cataluña, Andalucía, y Canarias, siendo Aragón y Galicia las CC.AA. con resultados más bajos. La mayor variabilidad (cajas más alargadas) corresponde a Andalucía y Galicia. Dadas las diferencias entre los tamaños muestrales de las CC. AA. la comparativa debe interpretarse con cautela.

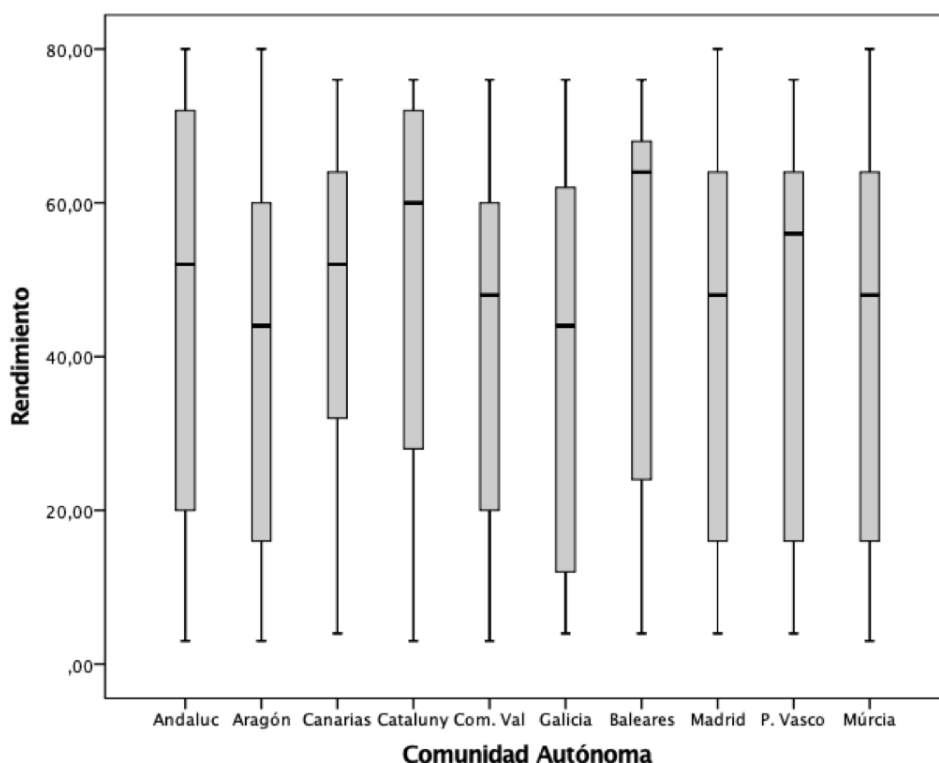


Figura 2. Diagrama de Caja del rendimiento académico según comunidad autónoma.
Fuente: Elaboración propia. Nota: Andaluc.: Andalucía, Cataluny.: Catalunya,
Com. Val.: Comunidad Valenciana; P. Vasco: País Vasco.

En cuanto al resto de variables sociodemográficas relacionadas con la variable *rendimiento* (Tabla 6) se observa respecto al sexo que las mujeres presentan mayor rendimiento que los hombres, aunque la intensidad del efecto es muy baja. No existe relación estadísticamente significativa en el caso de la *nacionalidad* (aunque la tendencia indica que los niños no españoles presentan un rendimiento ligeramente superior), ni con el número de *cursos de permanencia* en el programa.

4.2. Evaluación del Refuerzo Educativo

A pesar de que los resultados al finalizar el curso entre los participantes en el Refuerzo Educativo son mejores que en la submuestra que no participa en este subprograma, la diferencia no es estadísticamente significativa. Así mismo, los participantes en el Refuerzo Educativo escolarizados en el curso que les corresponde o en el curso inferior

(acumulan 1 repetición) alcanzan tasas de promoción relativamente elevadas: 74,4 % para la cohorte 2001; 74,2 % para la cohorte 2000; y 72,8 % para la cohorte 1999.

En cuanto a las valoraciones de cada participante en el Refuerzo Educativo realizadas por los educadores de las entidades (Tabla 7), destaca el 75 % de puntuaciones satisfactoria o muy satisfactoria en la valoración *general* y que para todas las variables los participantes evaluados de forma insatisfactoria están entre el 5-6 %. Entre el *rendimiento académico* y las valoraciones de los educadores del Refuerzo Educativo encontramos una relación significativa positiva (intensidad del efecto moderada), de modo que un mayor rendimiento se corresponde con una mejor evaluación, con intensidad del efecto moderada. Cabe comentar que en todos los casos las distribuciones resultan sesgadas hacia Muy Satisfactorio y Satisfactorio. En la figura 3 se observa su representación gráfica.

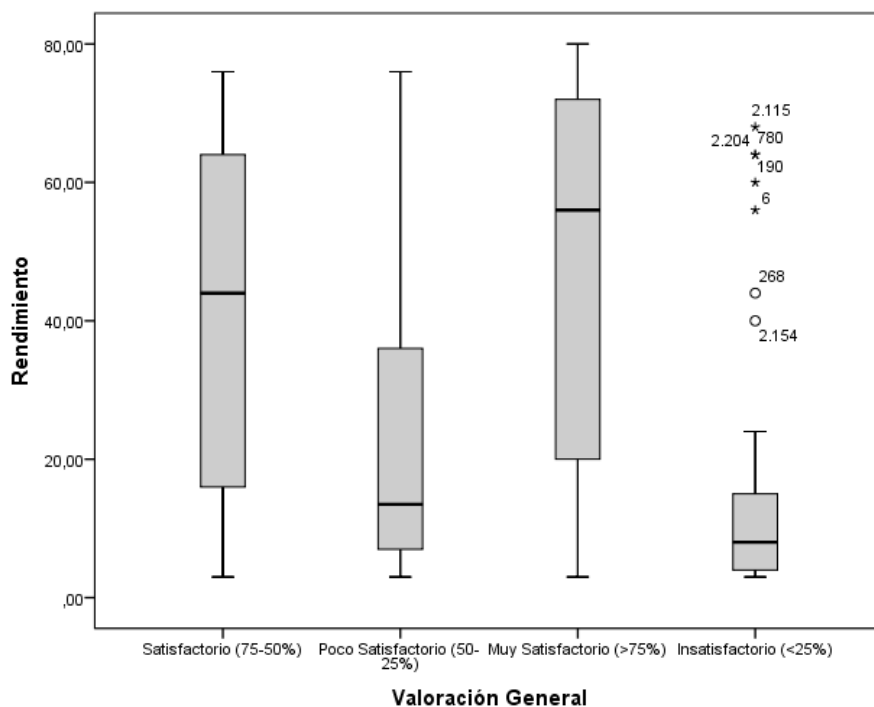


Figura 3. Diagrama de Caja del rendimiento académico según valoración general.
 Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7: Resultados evaluación desempeño participantes en el Refuerzo Educativo y correlación con rendimiento escolar

Variables	n	Valoraciones				Pruebas no paramétricas de relación con rendimiento			
		Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Aceptable	Insatisfactorio	H	gl	p	Tamaño efecto
General	1795	567 (31,5 %)	778 (43,5 %)	359 (20 %)	91 (5 %)	200,567	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,199$
Organización	1795	578 (32,2 %)	762 (42,4 %)	365 (20,4 %)	90 (5 %)	197,773	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,198$
Competencia	1795	477 (26,6 %)	794 (44,2 %)	429 (23,9 %)	95 (5,3 %)	242,312	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,219$
Integración	1795	577 (33,1 %)	757 (42,2 %)	360 (20 %)	101 (5,6 %)	171,541	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,184$

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

En España disponemos de escasos datos de fracaso escolar de jóvenes que viven en situación de pobreza relativa, apenas aproximaciones a partir del aprendizaje de competencias que analiza PISA o extrapolaciones de estadísticos generales del INEE. Nuestra investigación, aunque la muestra presenta las limitaciones de no ser aleatoria y venir condicionada por la inclusión en el programa CPI, tiene el valor de mostrar resultados específicos de fracaso escolar en alumnado de secundaria en situación de pobreza.

La relación entre la pobreza infantil y el rendimiento escolar (objetivo 1) parece evidente considerando las diferencias en la tasa bruta de graduación en la muestra (49,6 % en ESO y 18,2 % en BACH) frente a la media nacional del 79,3 % en ESO y 57,4 % en BACH. La tasa de idoneidad (entre 25,8 % para la cohorte 2000 y 32,7 % para la cohorte 2001) es casi la mitad de la media nacional (63,9 % para los nacidos en 2001). Igualmente, las repeticiones afectan al 63,8 % de la muestra, alcanzando el 35 % del total los jóvenes que han repetido 2 o más cursos. Podemos concluir que, en nuestra muestra, 2 de cada 3 jóvenes que viven en condiciones de pobreza relativa tienen

dificultades importantes en sus trayectorias escolares, siendo la segunda repetición la puerta del abandono escolar en muchos casos. Estos resultados son coherentes con el 53,3 % de repeticiones antes de los 15 años en adolescentes con menor nivel económico según PISA (OCDE, 2016).

No se dispone de datos acumulados para estimar con precisión la incidencia del abandono prematuro por cohorte. En el curso 2016-17 es del 8,8 % para toda la muestra, concentrándose especialmente en alumnos que han repetido 2 o más cursos y alcanzando al 30,4 % de los nacidos en 1999. Esta tasa que debe ser interpretada con prudencia por no tratarse de un estudio diacrónico ni una muestra aleatoria, pero concuerda bastante con el 36 % de abandono que señala Save The Children (2016), indicando como momento crítico la transición al final de la ESO y la finalización de estudios de Enseñanza Postobligatoria.

Consideramos que la variable rendimiento académico que hemos construido se comporta de forma coherente con las dificultades que las tasas estandarizadas señalan, tiene la virtud de integrar indicadores de la trayectoria escolar que son significativos en el acompañamiento educativo y es útil para la investigación. A su vez, nos ha permitido estudiar correlaciones con variables sociodemográficas.

En relación las diferencias de rendimiento según las CC.AA. debemos afirmar que las limitaciones de la muestra no permiten extraer conclusiones, entendiendo que las diferencias pueden deberse a factores contextuales, culturales o de centros educativos, como señalan Gil-Flores *et al.* (2011) y Torrents *et al.* (2018). En cualquier caso, es necesario disponer de más datos sobre los resultados escolares de la infancia desagregados a nivel territorial y por niveles socioeconómicos, siendo de escasa utilidad para la orientación de las políticas públicas

valores medios referidos a grandes unidades territoriales tipo país, CC.AA. o ciudad. Respecto al mayor rendimiento detectado en las mujeres de la muestra, aunque sea moderado, concuerda con otras investigaciones (Delgado *et al.*, 2010). La independencia del rendimiento académico respecto a la nacionalidad de los jóvenes avala la equidad del programa respecto a esta variable.

En relación con la evaluación del Refuerzo Educativo (objetivo 2) los resultados de los participantes son mejores que en la submuestra que no ha participado. Destaca el 70,9 % de promoción en 4º de ESO, equivalente a los resultados medios del grupo de CC. AA. con peor puntaje (Pérez *et al.*, 2018) y superior a lo previsible para este sector de población atendiendo los informes ya citados. A su vez, el menor número de abandonos en los participantes del Refuerzo Educativo puede indicar el efecto del acompañamiento personalizado.

También destacamos la relación entre las evaluaciones que realizan los educadores del refuerzo Educativo y el rendimiento académico, siendo un indicador de calidad interna del subprograma al mantener coherencia con las evaluaciones externas realizadas por los centros educativos.

Concluimos enfatizando la necesidad de continuar las investigaciones que ayuden a precisar la incidencia del fracaso escolar en el alumnado en condiciones de pobreza y su impacto desde la perspectiva de la equidad. Dado el relativo bajo coste de programas de apoyo al éxito escolar como el analizado y su fácil transferencia, conviene seguir estudiando qué factores condicionan su efectividad. A tenor del diseño del programa evaluado se anticipa la importancia de la continuidad del acompañamiento escolar, el apoyo en las transiciones entre etapas y la colaboración centros educativos-entidades sociales.

Referencias bibliográficas

- Abril, T., Bosch, M., Campos, X., Camprubí, C., Comellas, M.J., Dot, J., & Trilla, J. (2009). *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Graó.
- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M., & Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Editorial Mediterrània.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., Riudor, X., Calero, J., Choi, A., & Escardíbul J.O. (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_53893194_1.pdf
- Castro, M., Ferrer, G., Majado, M., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., & Zapico, M. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Editorial Graó.
- Choi, A., & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>

- Civís, M., & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria; un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau llibres.
- Delgado, B., Ingles, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Gender and grade differences in academic goals in compulsory secondary education students. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 67-83.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Gedisa.
- Entitats Catalanes d'Acció Social (ECAS). (2020). *Informe INSOCAT per a la millora de l'acció social. Una societat entre crisis*, (12). ECAS. <https://acciosocial.org/wp-content/uploads/2020/12/INSOCAT-12-Desembre-2020.pdf>
- European AntiPoverty Network (EAPN). (2020). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2019*. EAPN. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/>
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA.
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Els plans educatius d'entorn. Document marc dels plans educatius d'entorn*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc_marc_pee_cat.pdf
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154. <https://doi.org/10.1174/113564011794728597>
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment, and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), 345-363. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571763>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa Caixaproinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 106-124.
- Longás, J., & Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 68, 45-63.
- Longás, J., Longás, E., Hernández, T., & Vinagre, E. (2015). Éxito escolar y corresponsabilidad educativa: evaluación del programa de acompañamiento al éxito educativo de la Fundación Catalunya-La Pedrera. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 60, 11-27.
- Manzanares, A., & Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 89-116. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208>
- March, M.X., & Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Marchesi, A., & Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. In A. Marchesi & C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación (ME). (2011). *Plan PROA. Plan de refuerzo, orientación y apoyo*. ME. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-de-refuerzo-orientacion-y-apoyo-proa-2011/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria/14880>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. MEFP. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-edicion-2018/educacion-espana/22469>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos?. *PISA in Focus*, 43. <http://educalab.es/documents/10180/136527/pisa-in-focus-n43-esp.pdf/4aaaa3b3-a6cd-4133-bdd4-238951e301f6>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1614242147&id=id&accname=guest&checksum=9F23024F7EBE7D9DA6DA8B9C7ACFCFBE>
- Pérez, F., Serrano, L., & Uriel, E. (Dirs.). (2018). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Fundación BBVA. <https://www.fbbva.es/en/publicaciones/diferencias-educativas-regionales-2000-2016-condicionantes-resultados/>
- PSITIC. (2013, 2ª ed.). *Programa Caixaproinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Obra Social 'la Caixa'.
- Ruiz, M.A., Sancho, M.A., & De Esteban, M. (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español 2017*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-comentados-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-espanol-2017.pdf>

- Save The Children. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje nadie atrás*. Save The Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M., & Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria, *Papers*, 103(1), 29-50. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Vilar, J., & Longás, J. (2013). Adolescentes en riesgo o especial vulnerabilidad. Buenas prácticas socioeducativas desde y con el sistema educativo en Cataluña. In R. Santibáñez & A. Martínez-Pampliega (Coords.), *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo* (pp. 59-74). Graó.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Longás, J., Cañete-Massé, C., Cussó-Parcerisas, I., de Querol, R., & Guàrdia-Olmos, J. (2021). Evaluación del programa CaixaProinfancia de refuerzo educativo y acompañamiento escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 165-180. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Jordi Longás Mayayo. E-mail: jordilm@blanquerna.url.edu

Cristina Cañete-Massé. E-mail: cristinacanete@ub.edu

Irene Cussó-Parcerisas. E-mail: irenepc2@blanquerna.url.edu

Roser de Querol Duran. E-mail: roserrd@blanquerna.url.edu

Joan Guàrdia-Olmos. E-mail: jguardia@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

Jordi Longás Mayayo. Profesor de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE Blanquerna) de la Universidad Ramon Llull (URL) de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (PSITIC) (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>). Socio de la SIPS. Director ejecutivo del Equipo de Dirección Científica del programa CaixaProinfancia de la Fundación "la Caixa". Numerosas publicaciones sobre éxito educativo, pobreza infantil y redes de acción socioeducativa.

Cristina Cañete-Massé. Estudiante predoctoral del departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, en la sección de Psicología Cuantitativa de la Facultad de Psicología. Forma parte del Grupo Consolidado de Investigación (SGR 266) sobre Quantitative Psychology (www.ub.edu/qpsych) de la Universidad de Barcelona. Tiene experiencia en el análisis de datos y en metodología en el ámbito de la psicología y educación. Sus líneas de investigación se relacionan con metodología en el análisis de datos aplicado a psicología y ciencias de la salud. Desempeña su actividad docente desde 2019 en estos mismos ámbitos.

Irene Cussó-Parcerisas. Socióloga y Doctora en Educación por la Universidad Ramon Llull. Ayudante de investigación del Grupo de Investigación Consolidado PSITIC (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>) de la FPCEE Blanquerna-URL. Profesora asociada de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la misma universidad. Miembro del Equipo de Dirección Científica del Programa CaixaProinfancia de la Fundación "la Caixa". Sus principales temas de investigación son: la pobreza infantil, la acción socioeducativa y el impulso del indicador social "reference budgets".

Roser de Querol Duran. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Intervención y Políticas Sociales. Ha trabajado como ayudante de investigación en la Universidad Ramon Llull en el Grupo de Investigación Consolidado PSITIC (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>) de la FPCEE Blanquerna-URL colaborando en proyectos de acción socioeducativa en red.

Joan Guàrdia-Olmos. Catedrático de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (España) desempeña su actividad docente desde 1984 en los tópicos propios de la metodología de investigación en psicología. Su actividad investigadora le ha llevado a la dirección de más de veinte tesis doctorales, tanto en su propia universidad como en otras y a la presentación de más de 250 comunicaciones en Congresos y reuniones científicas, así como a la publicación de más de 40 libros y capítulos y finalmente a la generación de más de 250 artículos científicos, de los cuales más de 200 en revistas indexadas y más de 180 en revistas propias del Journal Citation Reports. En la actualidad es el coordinador responsable del Grupo Consolidado de Investigación (SGR 266) sobre Quantitative Psychology (www.ub.edu/qpsych) y también del Grupo de Innovación Docente Consolidado (UB/O24) sobre Aprendizaje de la Estadística en Salud (www.ub.edu/gid-estadistica/).

EVALUATION OF THE PROGRAMME CAIXAPROINFANCIA OF EDUCATIONAL SUPPORT AND SCHOOL ACCOMPANIMENT

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA DE REFUERZO EDUCATIVO Y ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA DE REFORÇO EDUCACIONAL E ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

Jordi LONGÁS MAYAYO*, Cristina CAÑETE-MASSÉ**, Irene CUSSÓ-PARCERISAS**,
Roser de QUEROL DURAN** & Joan GUÀRDIA-OLMOS*

*Universidad Ramón Llull, **Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 14.V.2020

Fecha de revisión: 25.V.2020

Fecha de aceptación date: 31.V.2021

KEY WORDS:

compensatory education;
after school programs;
at risk students;
educational achievements;
evaluation methods

ABSTRACT: School failure especially affects students living in poverty. There are several compensatory education programs that aim to promote school success in these vulnerable environments, such as the Educational Support and School Accompaniment developed within the CaixaProinfancia programme. In this study we evaluated the impact of this experience considering the results of school performance of adolescents participating in this programme during the academic year 2016-17.

The sample is composed by 2301 young people between 16 and 18 years old from 10 autonomous regions in Spain. Through an *ad-hoc* questionnaire, information was obtained for each student on different variables: a) sociodemographic variables, b) school performance and, c) the progress assessment carried out by educators of the programme. To analyse the data, descriptive and inferential statistics have been carried out, considering: a) sociodemographic variables, b) an intermediate variable of school performance created for this study that considers the school trajectory, c) the final results of stage promotion, and d) the evaluations of the educators of the programme.

It has been shown that 2 out of 3 young people living in poverty have significant difficulties in their school trajectory. We found out that a positive correlation between the assessments made by the social entities and the *academic performance* indicator. 68.2 % of the young people graduated the last year of compulsory education, increasing up to 70,9 % among those who have participated in the academic support programme. In addition, the lower number of dropouts among participants 'of the Caixaproinfancia academic support programme indicates the effect of the personalized accompaniment. Finally, the independence of the results regarding the nationality of young people points towards an effective equity strategy in relation to this variable.

CONTACT WITH THE AUTHORS

Jordi Longás Mayayo. E-mail: jordilm@blanquerna.url.edu

<p>PALABRAS CLAVE: educación compensatoria; programas después de la escuela; alumnos en riesgo; éxito escolar; métodos de evaluación</p>	<p>RESUMEN: Las elevadas tasas de fracaso escolar del alumnado en situación de pobreza han motivado la emergencia de programas de educación compensatoria para apoyar el éxito escolar en los entornos más vulnerables, como es el caso del Refuerzo Educativo del programa CaixaProinfancia. En este estudio evaluamos el impacto de esta experiencia atendiendo a los resultados de rendimiento escolar en los adolescentes participantes en este programa el curso 2016-17.</p> <p>La muestra está compuesta por 2301 jóvenes de edades entre 16 y 18 años de 10 Comunidades Autónomas de España. Mediante un cuestionario <i>ad-hoc</i> se obtuvo información para cada estudiante de diferentes variables: a) sociodemográficas, b) de rendimiento escolar, y c) de la valoración de progreso realizada por los educadores del programa. Para analizar los datos se han realizado estadísticos descriptivos e inferenciales, considerando: a) las variables sociodemográficas, b) una variable intermedia de rendimiento escolar creada para este estudio que considera la trayectoria escolar, c) los resultados finales de promoción de etapa, y d) las valoraciones de los educadores del programa.</p> <p>Como principales resultados se evidencia en la muestra que 2 de cada 3 jóvenes en situación de pobreza tienen dificultades importantes en sus trayectorias escolares, siendo la promoción al finalizar la ESO del 70,9 % y los alumnos que han participado en el Refuerzo Educativo. Se encontró una correlación positiva entre la valoración realizada por los educadores del programa y el <i>rendimiento académico</i>, indicando la consistencia de los procesos evaluativos internos del programa. A su vez, se identifica la reducción del abandono escolar en los participantes del Refuerzo Educativo respecto de los que no tienen un acompañamiento personalizado. Finalmente, la independencia de los resultados respecto a la nacionalidad de los jóvenes apunta una efectiva estrategia de equidad en relación con esta variable por parte del programa.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: educação compensatória; programas pós-escolares; alunos em risco; sucesso escolar; métodos de avaliação</p>	<p>RESUMO: As altas taxas de fracasso escolar entre os alunos que vivem na pobreza lavaram ao surgimento de programas de educação compensatória para apoiar o sucesso escolar nos ambientes mais vulneráveis, como o Reforço Educacional do programa CaixaProinfancia. Neste estudo nós avaliar o impacto dessa experiência levando em consideração os resultados de desempenho escolar dos adolescentes participantes deste programa no ano letivo 2016-17. A amostra é composta por 2301 jovens com idades entre 16 e 18 anos de 10 Comunidades Autónomas de Espanha. Por meio de um questionário <i>ad hoc</i>, foram obtidas informações para cada aluno sobre diferentes variáveis: a) variáveis sociodemográficas, b) desempenho escolar e c) avaliação de progresso feita pelos educadores do programa. Para a análise dos dados, foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais considerando: a) variáveis sociodemográficas, b) uma variável intermediária de desempenho escolar elaborada para este estudo que considera a trajetória escolar, c) os resultados finais da promoção de estágio, e d) as avaliações dos educadores do programa. Como principais resultados, evidencia-se na amostra que 2 em cada 3 jovens em situação de pobreza apresentam dificuldades significativas na sua carreira escolar, sendo a promoção no final do ESO 70,9 % dos alunos que participam no Reforço Educacional. Foi encontrada correlação positiva entre avaliação dos educadores do programa e o desempenho acadêmico, indicando a consistência dos processos de avaliação interna do programa. Ao mesmo tempo, indentifica-se a redução do abandono escolar nos participantes do Reforço Educacional em comparação com os que não têm apoio personalizado. Por fim, a independência dos resultados em relação à nacionalidade dos jovens aponta para uma estratégia de equidade efetiva em relação a esta variável pelo programa.</p>

1. Introduction: justification and objectives of the study

In recent decades, a major educational challenge in Spain is lowering the high rates of school failure (Fernández-Enguita *et al.*, 2010; Ministry of Education and Professional Training (MEFP), 2018). Even though this term casts negative connotations on the youths and ignores other actors' responsibility for school success (Marchesi & Pérez, 2003), its use as a quality indicator of educational systems has spread internationally. The two parameters used to measure it are: 1) failure to graduate from compulsory secondary school (abbreviated ESO in Spain), and 2) early dropout (not completing post-compulsory studies by the age of 24).

Regardless of the debate on its meaning, evidence shows that school failure, especially failure to graduate from ESO, threatens the social cohesion and inclusion of many youths (Boada *et al.*, 2010) and is directly related to the intergenerational transmission of poverty (Flores, 2016).

Within this context, one solid experience implemented over much of the country is the Caixa-Proinfancia programme (CPI), which since 2007 has been developing a comprehensive socio-educational action geared at improving the opportunities of children who are vulnerable due to poverty. The services it offers include educational support as a systematised activity implemented in the most populous cities in ten autonomous regions (ARs) while the research was being conducted.

Given the scant evidence of the incidence of school failure in the population quartile with the lowest socioeconomic resources and the effectiveness or significance of educational support programmes, this study has the following objectives: 1) to analyse school failure in secondary school students in situations of poverty who are participating in the CPI programme; and 2) to evaluate the educational support of the CPI programme according to weighted school performance.

2. Theoretical framework: school failure and afterschool programmes to support educational success

2.1. Poverty and school failure in Spain

Numerous studies have found correlations between school failure and social vulnerability (Choi & Calero, 2013; OECD, 2014; Save The Children, 2016), a higher risk of unemployment among people with low skill levels (INEE, 2014) and a correlation between low income, parents' low educational level and low expectations and early school dropout (Bernardi & Cebolla, 2014). Even though school failure affects students in all conditions, those living in economic and cultural poverty are particularly hard-hit (OECD, 2016), and socially it is perceived as the outcome of marginality and exclusion (Boada *et al.*, 2010).

In Spain, the data collected by the MEFP (2018) show a gross graduation rate of 79.3 % in ESO and 57.4 % in baccalaureate (BACC) for academic year 2015-16. According to the same sources, in academic year 2016-17, 83.5 % of the students evaluated in any of the four years of ESO at public schools passed, while 67.3 % passed all their school subjects. In BACC, 82.6 % of the students passed the first year and 81.8 % the second year.

Different recent studies show almost 25-point differences among the ARs in graduation from ESO and 28 points in BACC (INEE, 2014; Pérez *et al.*, 2018). In ESO, Asturias, the Basque Country and Cantabria have the highest results (>86 %), while Ceuta and Melilla (68.9 %), the Balearic Islands (70 %) and the Region of Valencia (73 %) have the lowest. In turn, the mean age-school year suitability rate in the fourth year of ESO indicates that only 63.9 % of the students had not repeated a year, although like the school failure rates, it is uneven in the different ARs (Ruiz *et al.*, 2017), which can be explained by the influence of the socioeconomic setting and the regional resources allocated to education.

It is difficult to establish the real school failure rate by socioeconomic level due to a lack of specific studies that break down the behaviour of the

corresponding indicators separately. Generally speaking, an examination of the 2015 PISA report shows that in Spain, 53.5 % of students with the lowest socioeconomic level have repeated some year before the age of 15 (OECD, 2016). In turn, Save The Children (2016) situates the school dropout rate among youths under the age of 24 from the lowest income quintile at 36 % for 2015, while ECAS says that in 2019, 17.3 % of students in Spain dropped out of school before the age of 18.

Other studies say that school failure is higher among foreign students (OECD, 2016) and that women tend to have lower failure rates than men, partly conditioned by different future expectations (Torrents *et al.*, 2018). The correlation between poverty and low school performance can be explained by: a) the limitations on access to social and cultural capital (Fernández-Enguita *et al.*, 2010); b) the negative impact of shortages of basic goods (inhabitability conditions, food or health) on children's cognitive, biological and social development; and c) the stress that affects relational health in the nuclear family (Gil-Flores, 2011; Longás & Cussó, 2018).

2.2. Educational support programmes

The reality of school failure, especially when it is associated with inequality, challenges the school, all socio-educational agents and society in general. The fact that it is chronic questions democratic society's ability to integrate all students into school and achieve successful educational processes that guarantee the right to education and the development of full citizenship (Dubet, 2005; Longás & Cussó, 2018). In the exercise of educational co-responsibility for this problem, strategies have emerged to foster school learning through educational support and accompaniment outside school (Civís & Riera, 2007; Castro *et al.*, 2007; March & Orte, 2014). Specifically, school accompaniment programmes have been developed, often on the initiative of the local administrations and with the support of the Ministry of Education's Support Reinforcement, Guidance and School Programmes (PROA) (ME, 2011) and the Community Education Plans of Catalonia (Government of Catalonia, 2014), as well as other initiatives from social entities (Abril *et al.*, 2009; Alsinet *et al.*, 2003; Vilar & Longás, 2013).

Generally speaking, these programmes seek to provide contextualised responses to meet children's and adolescents' educational needs and improve their school success by implementing the following strategies: a) common support for schools to strengthen their capacity to attend to all students, with an emphasis on transitions

between stages; b) support for family families to foster educational inclusion by facilitating ordinary tracking and seeking to compensate for educational needs; c) strengthening the educational environment beyond the school; and d) support for school tasks, acquiring basic competences and occasionally helping to balance work and family life. The main educational support activities include private classes, assisted study and reinforcement groups (Longás *et al.*, 2013).

Even though it is imperative to act on all fronts to combat school failure, especially in contexts of poverty, the effectiveness of programmes that seek this goal is questionable. A priori, it is difficult to accept that a few hours of work outside school time can have effects on improving learning. However, in human experience, intensity and significance may be more important than extent. In consequence, we can assume that educational support leads to improved performance thanks to the fact that: a) it facilitates orderly, stable and emotionally healthy environments; b) it boosts confidence and self-esteem; and c) it improves the expectations of students, families and teachers. In any event, these are attributions projected on to educational support as an afterschool activity stemming from the perceptions of the participants in PROA (Manzanares & Ulla, 2012) and in the Fundación Catalunya-La Pedrera's programme to support educational success (Longás *et al.*, 2015).

To date, we have no other studies that provide evidence of the validity of educational support as a resource to lower school failure. Not even the PROA evaluation conducted by Manzanares & Ulla (2012) answers this question. This evaluation is a benchmark because of the importance and scope of the programme, with a sample of 273,461 participants between academic years 2005-06 and 2010-11, given that it focuses on the evaluation of the programme's inputs and processes, results on the participants' satisfaction and their self-perception of efficacy. However, in reference to other more standardised indicators, it only studies the data on promotion by stage (89.86 % in primary school and 64.70 % in ESO in the fourth-year cohort in academic year 2010-11).

2.3. Educational support of the CaixaProinfancia programme

The CPI programme is an initiative of Fundación "la Caixa", which has been promoting a network of public-private collaboration since 2007 with the goal of implementing a comprehensive socio-educational action to improve the opportunities of children who are vulnerable because of poverty. It

is being implemented in the most populous areas of Spain via the participation of 134 local administrations and 432 third-sector entities organised into 177 local networks (PSITIC, 2013).

The programme is targeted at children and adolescents (ages from birth to 18 years old) and their families whose income is lower than the relative poverty threshold according to the IPREM index. Based on a social assessment and a determination of the family's needs, renewable annual working plans are developed which provide access to support goods and services organised as sub-programmes provided by the partner entities. The programme is implemented by organising local cooperation networks which also involve social services and schools. The network ensures that each participating family has social support and procures the portfolio of services comprised of the sub-programmes on educational support, education in leisure and free time, psychotherapeutic support, positive parenting workshops and family spaces for children from birth to 3 years old. In 2017, a total of 62,254 children and adolescents participated in the programme, 35,884 of whom were students in different years in primary school, ESO, baccalaureate and mid-level vocational training programmes (MVTP).

The educational support sub-programme (Longás *et al.*, 2013) serves almost 80 % of the children and adolescents between the ages of 6 and 18 who participate in the programme. It is organised in different modalities with 5 hours per week after the school day is over: open classroom (12-15 students), study groups (4-5 students) and individualised support (1-2 students). Plus, speech therapy and psychomotor support is provided when needed. It aims to provide comprehensive educational action not exclusively tied to the curricular contents, as reflected by the term "educational" in its name. The professionals who provide the educational support systematically track each participant and make a quarterly evaluation of them based on their performance during the activity.

Given the distribution and scope of this initiative, it is small given the number of potential recipients in the entire country, yet we believe that studying it is valuable for two reasons. First, in Spain, 30.3 % of the population ages birth to 18 are at risk of poverty and social exclusion (EAPN, 2020) and there are hardly any specific studies on the incidence of school failure in this population sector. Secondly, the systematisation of the programme enables us to evaluate its impact and discuss several controversies caused by educational support as a type of activity.

3. Methodology

A transversal study was conducted via descriptive and inferential statistical analyses considering the school performance and sociodemographic variables of the youths aged 16 to 18 who participated in the CPI programme in academic year 2016-17.

3.1. Sample

The sampling was done via 183 partner entities of the CPI programme which attend to adolescents in different ARs where the programme was consolidated. They filled out an ad-hoc questionnaire with data on all the participants born in 1999, 2000 and 2001 included in the programme during academic year 2016-17. In this way, we collected information on youths who, regardless of the number of repeated years at school, should have been in post-compulsory school (second year for the 1999 cohort and first year for the 2000 cohort) or their fourth year of ESO (2001 cohort).

The sample was comprised of 2,301 whose families living in relative poverty (according to the IPREM index). Seventy-eight percent of them were participating in the educational support sub-programme and 22 % in other activities. Their distribution by age was: 51.6 % were born in 2001, 32.6 % were born in 2000 and 15.7 % were born in 1999. In terms of their year at school, 83.1 % were in ESO (1.4 % in the first year, 15.6 % in the second year, 28.6 % in the third year and 37.5 % in the fourth year), 10.9 % were in BACH (8.7 % in the first year and 2.2 % in the second year) and 5.9 % were in MVTP. Their distribution by AR is as follows: 23.6 % in Andalusia, 20.5 % in Catalonia, 10.4 % in the Canary Islands, 13 % in Madrid, 12.3 % in Aragon, 11.5 % in the region of Murcia, 3.3 % in the region of Valencia, 2.6 % in the Balearic Islands, 1.9 % in the Basque Country and 0.8 % in Galicia. Regarding sex, 49.9 % were female and 50.1 % were male, and 67.3 % had Spanish nationality. According to the variables analysed, the sample size did not vary as we had 100 % of the values for each youth.

3.2. Instruments

An ad-hoc questionnaire was developed to collect: a) sociodemographic data: date of birth, social entity, autonomous region, sex, nationality and sub-programme in which they were participating; and b) information on academic performance: number of classes failed in academic year 2015-16, number of classes failed in academic year 2016-17, number of years repeated during their school career, average marks at the end of

academic year 2016-17 (Unsatisfactory / Satisfactory / Good / Notable / Excellent) and status at the end of academic year 2016-17 (Drop out / Repeat / Promotion). We also collected the performance evaluations of the participants in the educational support programme (n=1795) made by the educators from the social entities following the systematised model (Longás *et al.*, 2013). Specifically, the following four variables were evaluated with the respective predetermined indicators using the scale Highly satisfactory, Satisfactory, Acceptable, Unsatisfactory: overall (estimation of the attainment of the goals set in the individual working plan and family compliance), organisation (care of space and material, use of the calendar, attendance and capacity of organisation/autonomy to do the tasks), basic competences (observed improvement in the acquisition and development of language, logical-mathematical and social competences) and integration (keeping track of schoolwork, attendance, engagement and family participation in school).

The questionnaire was developed based on the properties of survey techniques and was validated via a content analysis by a group of experts comprised of 3 researchers (from the fields of methods, psychology and education at the University of Barcelona and Ramon Llull University) and 3 reference professionals from the programme itself. Because this is not a measurement scale, no other psychometric studies were conducted.

3.3. Procedure

The participating entities were contacted to provide the data on the youths who were part of the target population of the study. Once the ad-hoc questionnaire had been filled out online, the data were entered into a database.

With the goal of not reducing the explanation of school performance to average final marks or whether or not the student was promoted to the next year, a variable was created for this research which we called *academic performance*, which also considers the performance information on each youth based on their progression. This new variable allows the sample to be classified according to a range of 3 to 80 points, where the top value indicates the most successful trajectory and highest performance.

For this reason, we called this new intermediate variable *trajectory*. To ensure the content validity, structure and weighting of the *academic performance* and *trajectory* variables, they were subject to judges' opinions (individual consultation with the same group of experts who participated

in validating the questionnaire and subsequent discussion in a focus group).

To calculate *academic performance*, equivalences were established (Table 1) that enabled the categorical variables collected in the questionnaire to be weighted in order to explain each

student's school trajectory: 1) number of subjects failed the previous year, 2) the same information for the current year, 3) years repeated throughout their school career, 4) average marks at the end of the school year and 5) status at the end of the school year (promotion, repetition or drop-out).

Table 1. Evaluation criterion of the academic performance

Nr.	Indicator	Assessment criterion	Value
1	Number of subjects failed the previous year (2015-16)	5 or more failed subjects	1
		4 failed subjects	2
		3 failed subjects	3
		2 failed subjects	4
		1 failed subject	5
		0 failed subjects	6
2	Number of subjects failed for the current year (2016-17)	5 or more failed subjects	1
		4 failed subjects	2
		3 failed subjects	3
		2 failed subjects	4
		1 failed subject	5
		0 failed subjects	6
3	Years repeated throughout their school career	2 or more repeated courses	1
		1 repeated course	3
		0 repeated courses	5
4	Average marks at the end of the school year	Unsatisfactory (0-4,9)	1
		Satisfactory (5-5,9)	2
		Good (6-6,9)	3
		Notable (7-8,9)	4
		Excellent (9-10)	5
5	Status at the end of the school year	Drop-out	1
		Repetition	2
		Promotion	4
6	Performance evolution (Estimated by the differences between the indicator 1 and indicator 2)	Increases the number of failed subjects of the previous course	
		Equal number of failed subjects (except if they do not have any failed).	0
		Decreases the number of failed subjects or they do not have any failed subject in any of the two academic years (2015-16 & 2016-17).	1
			4

Source: Own elaboration.

Once these values were assigned, an intermediate variable we called *trajectory* was calculated, conceptualised as follows:

$$Trajectory = Indicator\ 2 + Indicator\ 3 + Indicator\ 4 + Indicator\ 6$$

The *academic performance* variable for each youth was calculated using the following formula (Figure 1): $Academic\ performance = Trajectory * Indicator\ 5$

To estimate both the *trajectory* and *academic performance*, coefficients could be used that

weighted each member of the equations ($\beta_{ij} \neq 0$) to ascertain the influence of each of them.

However, we discarded this possibility given that it meant that those variables with associated weights had to remain stable for other samples in subsequent studies. Having eliminated the possibility of longitudinal fluctuations, we chose to assume a weighting of one (1) for all the variables to be able to make comparisons among different groups and years.

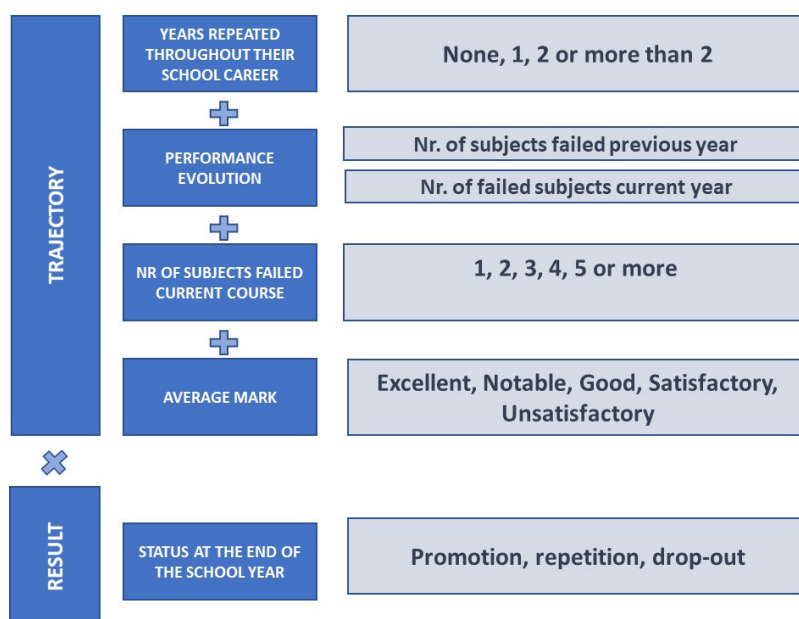


Figure 1. Graphical representation of the calculation of the academic performance variable.

Source: Own elaboration.

To analyse the information, we proceeded to the corresponding descriptive analysis and used non-parametric estimation techniques to evaluate the relationship between performance and the variables collected, as the adjustment of the distribution was not normal. In all cases, some routines and libraries from R were used, as well as IBM SPSS version 24.0. In all cases in which the null hypothesis was rejected via the statistical procedures, we calculated the effect size in order to attribute it to a given intensity.

4. Results

4.1. Analysis of school failure

The results of promotion distributed by level of education and year of birth are shown in Tables 2 and 3 (ESO and post-compulsory education, respectively). Of the total sample ($n = 2,301$), 63.9 % were promoted, 14.8 % had to repeat the year and 8.8 % dropped out of formal education, while

12.5 % were not sure of their situation. The promotion rate of students finishing a stage is 68.2 % in ESO, 80 % in BACH and 64.7 % in MVTP. The gross graduation rate from the fourth year of ESO was 49.6 %, and from the second year of BACH it was 18.2 %. Calculation of the age-school year suitability rate (the student is studying in the year they should based on their age) shows that 32.7 % of the 2001 cohort was in the fourth year of ESO, 25.8 % of the 2000 cohort was in the first year of BACH or MVTP and 32.0 % of the 1999 cohort was in the second year of BACH or MVTP. The effect of cumulative repetitions is important, given that 35 % of the sample has repeated 2 or more years (28.4 % from 2001, 29.6 % from 2000 and 47 % from 1999). The average drop-out rate is 8.8 % of the sample (7.5 % from 2001, 7.7 % from 2000 and 15.2 % from 1999), with a high incidence (79.4 % of all drop-outs) among those who have repeated at least 2 years or were forced to repeat a year for the second time.

Table 2. Results in ESO by level of education and year of birth.

	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
	Support	Without Support	Total	Support	Without Support	Total	Support	Without Support	Total	Support	Without Support	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Year 2001												
Promotion	11 (37.9)	0 (0)	11 (33.3)	133 (53)	22 (41.5)	155 (51)	275 (72.8)	43 (51.2)	318 (68.8)	215 (76)	66 (62.3)	281 (11)
Repetition	10 (34.5)	1 (25)	11 (33.3)	49 (19.5)	9 (17)	58 (19.1)	54 (14.3)	12 (14.3)	66 (14.3)	40 (14.1)	6 (5.7)	46 (10)
Drop-out	4 (13.8)	3 (75)	7 (21.2)	38 (15.1)	6 (11.3)	44 (14.5)	18 (4.8)	7 (8.3)	25 (5.4)	8 (2.8)	5 (4.7)	13 (4)
Unknown	4 (13.8)	0 (0)	4 (12.1)	31 (12.4)	16 (30.2)	47 (15.5)	31 (8.2)	22 (26.2)	53 (11.5)	20 (7.1)	29 (27.4)	49 (4)
Year 2000												
Promotion				18 (47.4)	7 (38.9)	25 (44.6)	81 (57.9)	10 (38.5)	91 (54.8)	192 (70.3)	39 (62.9)	231 (69)
Repetition				9 (23.7)	1 (5.6)	10 (17.9)	23 (16.4)	3 (11.5)	26 (15.7)	46 (16.8)	7 (11.3)	53 (15.8)
Drop-out				8 (21.1)	1 (5.6)	9 (16.1)	21 (15)	3 (11.5)	24 (14.5)	5 (1.8)	3 (4.8)	8 (2.4)
Unknown				3 (7.9)	9 (50)	12 (21.4)	15 (10.7)	10 (38.5)	25 (15.1)	30 (11)	13 (21)	43 (12.8)
Year 1999												
Promotion							14 (56)	2 (40)	16 (53.3)	63 (58.9)	14 (42.4)	77 (55)
Repetition							2 (8)	1 (20)	3 (10)	13 (12.1)	4 (12.1)	17 (12.1)
Drop-out							7 (28)	1 (20)	8 (26.7)	23 (21.5)	5 (15.2)	28 (20)
Unknown							2 (8)	1 (20)	3 (10)	8 (7.5)	10 (30.3)	18 (12.9)
Total												
Promotion	11 (37.9)	0 (0)	11 (33.3)	151 (52.2)	29 (40.8)	180 (50)	370 (68.1)	55 (47.8)	425 (64.6)	470 (70.9)	119 (59.2)	589 (68.2)
Repetition	10 (34.5)	1 (25)	11 (33.3)	58 (20.1)	10 (14.1)	68 (18.9)	79 (14.5)	16 (13.9)	95 (14.4)	99 (14.9)	17 (8.5)	116 (13.4)
Drop-out	4 (13.8)	3 (75)	7 (21.2)	46 (15.9)	7 (9.9)	53 (14.7)	46 (8.5)	11 (9.6)	57 (8.7)	36 (5.4)	13 (6.5)	49 (5.7)
Unknown	4 (13.8)	0 (0)	4 (12.1)	34 (11.8)	25 (35.2)	59 (16.4)	48 (8.8)	33 (28.7)	81 (12.3)	58 (8.7)	52 (25.9)	110 (12.7)
Source: Own elaboration.												

Table 3. Results in post-compulsory studies by level of education and year of birth. MVTP

	1r BTX			2n BTX			CFP		
	Support	Without Support	Total	Support	Without Support	Total	Support	Without Support	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Year 2000									
Promotion	68 (73,1)	22 (71)	90 (72,6)				38 (79,2)	10 (45,5)	48 (68,6)
Repetition	15 (16,1)	5 (16,1)	20 (16,1)				5 (10,4)	1 (4,5)	6 (8,6)
Drop-out	6 (6,5)	2 (6,5)	8 (6,5)				4 (8,3)	5 (22,7)	9 (12,9)
Unknown	4 (4,3)	2 (6,5)	6 (4,8)				1 (2,1)	6 (27,3)	7 (10)
Year 1999									
Promotion	33 (63,5)	14 (58,3)	47 (61,8)	28 (87,5)	12 (66,7)	40 (80)	31 (67,4)	9 (45)	40 (60,6)
Repetition	10 (19,2)	4 (16,7)	14 (18,4)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	7 (15,2)	0 (0)	7 (10,6)
Drop-out	6 (11,5)	3 (12,5)	9 (11,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (13)	4 (20)	10 (15,2)
Unknown	3 (5,8)	3 (12,5)	6 (7,9)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	2 (4,3)	7 (35)	9 (13,6)
Total									
Promotion	101 (69,7)	36 (65,5)	137 (68,5)	28 (87,5)	12 (66,7)	40 (80)	69 (73,4)	19 (45,2)	88 (64,7)
Repetition	25 (17,2)	9 (16,4)	34 (17)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	12 (12,8)	1 (2,4)	13(9,6)
Drop-out	12 (8,3)	5 (9,1)	17 (8,5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	10 (10,6)	9 (21,4)	19 (14)
Unknown	7 (4,8)	5 (9,1)	12 (6)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	3 (3,2)	13 (31)	16 (11,8)

Source: Own elaboration.

The average marks of the sub-sample for which we have this information (n= 1777) at the end of academic year 2016-17 were as follows: 1 % Excellent, 11.3 % Notable, 29.9 % Good, 28.5 % Satisfactory and 29.3 % Unsatisfactory, such that 70.7 % passed and 12.3 % earned an overall mark of notable or excellent.

As an indicator of difficulties in their trajectory, Table 4 shows an analysis of the subjects that each

youth failed. We see a certain improvement in the evolution of this indicator given that in academic year 2016-17, 40.5 % of the sample failed no subjects, compared to 37.1 % in academic year 2015-16, although the percentage of youths (more than 30 %) who failed 3 or more subjects remained the same in both academic years.

Table 4. Participants by number of subjects failed. Academic year 2015-16 and 2016-17

Couse	n	Participants by number of subjects failed					
		0	1	2	3	4	5 or more
2015-16	1808	670 (37,1 %)	215 (11,9 %)	299 (16,5 %)	177 (9,7 %)	135 (7,5 %)	312 (17,3 %)
2016-17	1875	759 (40,5 %)	227 (12,1 %)	237 (12,7 %)	163 (8,7 %)	139 (7,4 %)	350 (18,6 %)

Source: Own elaboration.

The *academic performance* variable was analysed in the smallest sub-sample (n=1536), as not all the data needed were available. Table 5 shows

the descriptive statistics of this variable; despite its ordinal characteristics, the *mean* and *deviation* are included to further clarify it.

Table 5. Statistical description of the academic performance variable

Academical performance	n	Min.	Max.	Q ₁	Md (Q ₂)	Q ₃	M. (DS)
	1536	3	80	14	44	64	40,11 (25,67)

Source: Own elaboration.

Note: Min.: minimum; Max: maximum, Q₁: quartile 1; Md (Q₂): Median o quartile 2; Q₃: quartile 3; M.: mean, SD: standard deviation.

The results of the bivariate analyses between *academic performance* and the sociodemographic variables (Table 6) show that there is a statistically

significant relationship with the *autonomous region* where the student lives and their sex.

Table 6. Non-Parametrical tests between academical performance and sociodemographic variables

	Non-Parametrical tests	df	p	Effect size
Autonomous region	$H=30,940$	9	$p<,001$	$V_{Cr}, 047$
Sex	$U=267660,5$; $Z= 3,127$	-	$p=,002$	$r=,079$
Nacionality	$U=262458$; $Z= 0,116$	-	$p=,907$	-
Years of permanence in the CPI programme	$\rho_{xy} = -0,001$		$p=0,658$	-

Source: Own elaboration.

The differences in academic performance among the ARs can be interpreted in the box plot in Figure 2. There are no outliers in the entire sample, and even though the effect size in the direction of the relationship is small, it shows mean top performance in the ARs of the Balearic Islands, followed by Catalonia, Andalusia and the Canary Islands, with Aragon and Galicia being the ARs with the lowest results. The greatest variability (longer boxes) is found in Andalusia and Galicia. Given the differences among the sample sizes in the different ARs, this comparison should be interpreted cautiously.

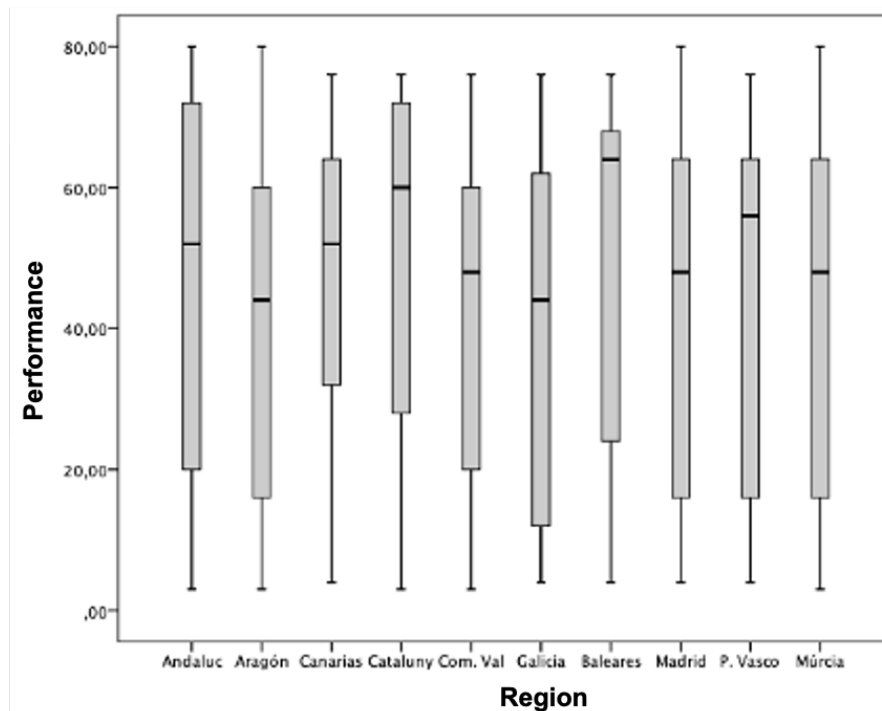


Figure 2. Box Plot of the academic performance by autonomous region. Source: Own elaboration.
Note: Andaluc.: Andalusia, Canarias: Canary Islands, Catalunya.: Catalonia, Com. Val.: Region of Valencia, Baleares: Balearic Islands, P. Vasco: Basque Country

In terms of the other sociodemographic variables related to the *performance* variable (Table 6), in sex we find that females perform better than males, although the intensity of the effect is very low. There is no statistically significant relationship in the case of *nationality* (although the tendency shows that non-Spanish children show slightly higher performance) or with the number of *years in the programme*.

4.2. Evaluation of educational support

Even though the results among the participants in the educational support programme at the end of the year were higher than those in the sub-sample that did not participate in this sub-programme, the difference is not statistically significant. Likewise, the participants in the educational support studying in the right year at school for their age or in the year below it (meaning that they have repeated

a total of 1 year) reach relatively high promotion rates: 74.4 % for the 2001 cohort, 74.2 % for the 2000 cohort and 72.8 % for the 1999 cohort.

Regarding the evaluation of each participant in the educational support programme by the educators from the entities (Table 7), it is noteworthy that 75 % of the scores are satisfactory or highly satisfactory in the *overall* assessment, and that for all variables the number of participants receiving an unsatisfactory evaluation was 5-6 %. We found a significant positive relationship between *academic performance* and the evaluations of the educational support educators (moderate effect intensity), such that higher performance corresponds to a higher evaluation, with a moderate effect intensity. We should mention that in all cases the distributions were skewed towards Highly Satisfactory and Satisfactory. Figure 3 shows this graphically represented.

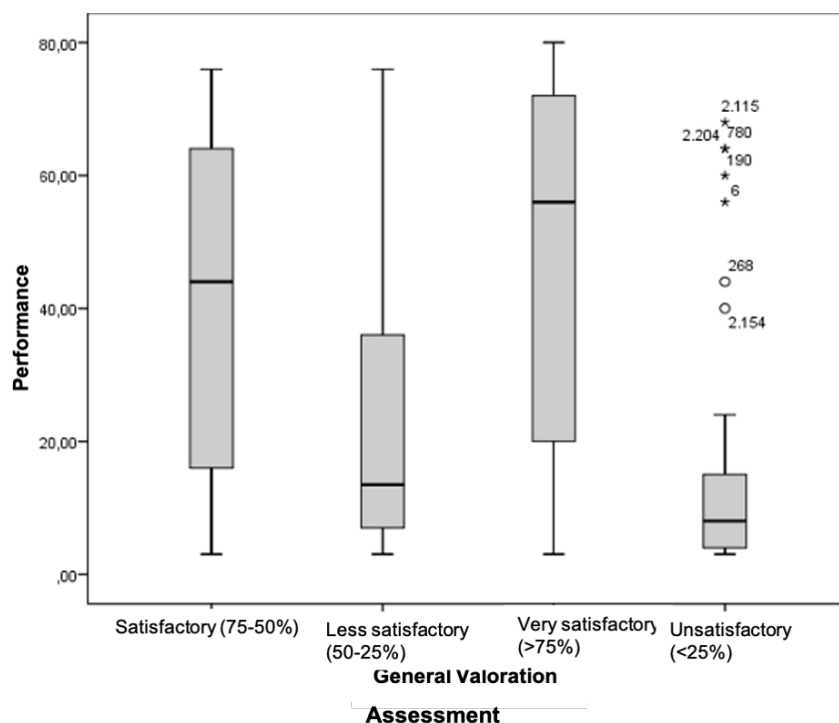


Figure 3. Box Plot of the academical performance by General Assessment.
 Source: Own elaboration.

Table 7. Results in the performance evaluation of the participants of the educational support and correlation with academic performance.									
Variables	n	Assessment				Non-parametrical tests with performance			
		Very Satisfactory	Satisfactory	Less satisfactory	Unsatisfactory	H	df	p	Effect size
General	1795	567 (31,5 %)	778 (43,5 %)	359 (20 %)	91 (5 %)	200,567	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,199$
Organization	1795	578 (32,2 %)	762 (42,4 %)	365 (20,4 %)	90 (5 %)	197,773	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,198$
Competence	1795	477 (26,6 %)	794 (44,2 %)	429 (23,9 %)	95 (5,3 %)	242,312	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,219$
Integration	1795	577 (33,1 %)	757 (42,2 %)	360 (20 %)	101 (5,6 %)	171,541	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,184$

Source: Own elaboration.

5. Discussion and conclusions

In Spain, there is little information on school failure among youths living in relative poverty and few approaches using the competence-based learning that PISA analyses or extrapolations of general INEE statistics. Even though the sample has limitations because it is not random and is conditioned by inclusion in the CPI programme, our study is valuable because it shows specific results on school failure in secondary students living in poverty.

The relationship between child poverty and school performance (objective 1) seems clear

considering the differences in gross graduation rates in the sample (49.6 % in ESO and 18.2 % in BACH) compared to the national average (79.3 % in ESO and 57.4 % in BACH). The age-school year suitability rate (between 25.8 % for the 2000 cohort and 32.7 % for the 2001 cohort) is almost half the national average (63.9 % for those born in 2001). Likewise, repetitions affect 63.8 % of the sample, with 35 % of the youths having repeated 2 or more years. Based on our sample, we can conclude that two out of three youths living in relative poverty have serious difficulties in their school trajectories and repeating a second year serves as the gateway to drop-out in many cases. These

results are coherent with the 53.3 % of repetitions before the age of 15 in adolescents with the lowest economic level reported by PISA (OECD, 2016).

There are no cumulative data to precisely estimate the incidence of school drop-out by cohort. In academic year 2016-17, it is 8.8 % for the entire sample, particularly among students who have repeated 2 or more years, and it reaches 30.4 % for those born in 1999. This rate should be interpreted cautiously because this is not a diachronic study and the sample is not random; however, it aligns fairly accurately with the 36 % drop-out rate reported by Save The Children (2016), which stated that a critical juncture is the transition at the end of ESO and the end of post-compulsory studies.

We believe that the *academic performance* variable we have constructed behaves coherently with the difficulties pointed out by the standardised rates and has the benefit of including indicators on the school trajectory which are significant in educational support and useful for research. In turn, it allowed us to study correlations with socio-demographic variables.

With regard to the differences in school performance by AR, we should state that the limitations of the sample prevent us from drawing conclusions, with the understanding that the differences may be due to contextual, cultural or school factors, as noted by Gil-Flores *et al.* (2011) and Torrents *et al.* (2018). In any case, more data are needed on children's school results disaggregated by region as well as socioeconomic levels, because mean values covering large territorial units like a country, AR or city are not very useful in guiding public policies. Regarding the higher performance detected in the females in the sample,

though moderate, this does concur with other studies (Delgado *et al.*, 2010). The independence of *academic performance* with the youths' nationality endorses the programme's equity.

In terms of the evaluation of the educational support (objective 2), the participants' results are higher than those in the sub-sample that did not participate. An impressive 70.9 % of the group in their fourth year of ESO were promoted, which is equivalent to the average results of the group from the ARs with the lowest scores (Pérez *et al.*, 2018) and higher than what might be expected of this population sector given the aforementioned reports. In turn, the lower school drop-out rate among the participants in the educational support programme may indicate the effects of personalised support.

We would also like to highlight the relationship between the evaluations made by the educational support educators and *academic performance*, as an indicator of the internal quality of the sub-programme because of their coherence with the external evaluations made by the schools.

We conclude by stressing the need to continue research that helps pinpoint the incidence of school failure in students living in conditions of poverty and its impact from the equity perspective. Given the relatively low cost of programmes to support school success like the one analysed and the ease of transferring them, we should continue to study the factors that condition their effectiveness. Judging from the design of the programme evaluated, we can anticipate the importance of the educational support community, support in transitions between stages and partnerships between schools and social entities.

References

- Abril, T., Bosch, M., Campos, X., Camprubí, C., Comellas, M.J., Dot, J., & Trilla, J. (2009). *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Graó.
- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M., & Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Editorial Mediterrània.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., Riudor, X., Calero, J., Choi, A., & Escardíbul J.O. (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_53893194_1.pdf
- Castro, M., Ferrer, G., Majado, M., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., & Zapico, M. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Editorial Graó.
- Choi, A., & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Civís, M., & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria; un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau llibres.

- Delgado, B., Ingles, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Gender and grade differences in academic goals in compulsory secondary education students. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 67-83.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Gedisa.
- Entitats Catalanes d'Acció Social (ECAS). (2020). *Informe INSOCAT per a la millora de l'acció social. Una societat entre crisis*, (12). ECAS. <https://acciosocial.org/wp-content/uploads/2020/12/INSOCAT-12-Desembre-2020.pdf>
- European AntiPoverty Network (EAPN). (2020). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2019*. EAPN. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/>
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA.
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Els plans educatius d'entorn. Document marc dels plans educatius d'entorn*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc_marc_pee_cat.pdf
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154. <https://doi.org/10.1174/113564011794728597>
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment, and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), 345-363. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571763>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa Caixaproinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 106-124.
- Longás, J., & Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 68, 45-63.
- Longás, J., Longás, E., Hernández, T., & Vinagre, E. (2015). Éxito escolar y corresponsabilidad educativa: evaluación del programa de acompañamiento al éxito educativo de la Fundación Catalunya-La Pedrera. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 60, 11-27.
- Manzanares, A., & Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 89-116. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208>
- March, M.X., & Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Marchesi, A., & Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. In A. Marchesi & C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación (ME). (2011). *Plan PROA. Plan de refuerzo, orientación y apoyo*. ME. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-de-refuerzo-orientacion-y-apoyo-proa-2011/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria/14880>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. MEFP. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-edicion-2018/educacion-espana/22469>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos?. *PISA in Focus*, 43. <http://educalab.es/documents/10180/136527/pisa-info-focus-n43-esp.pdf/4aaa3b3-a6cd-4133-bdd4-238951e301f6>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1614242147&id=id&accname=guest&checksum=9F23024F7EBE7D9DA6DA8B9C7ACFCFBE>
- Pérez, F., Serrano, L., & Uriel, E. (Dirs.). (2018). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Fundación BBVA. <https://www.fbbva.es/en/publicaciones/diferencias-educativas-regionales-2000-2016-condicionantes-resultados/>
- PSITIC. (2013, 2ª ed.). *Programa Caixaproinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Obra Social 'la Caixa'.
- Ruiz, M.A., Sancho, M.A., & De Esteban, M. (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español 2017*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-comentados-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-espanol-2017.pdf>

- Save The Children. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje nadie atrás*. Save The Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M., & Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria, *Papers*, 103(1), 29-50. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Vilar, J., & Longás, J. (2013). Adolescentes en riesgo o especial vulnerabilidad. Buenas prácticas socioeducativas desde y con el sistema educativo en Cataluña. In R. Santibáñez & A. Martínez-Pampliega (Coords.), *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo* (pp. 59-74). Graó.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Longás, J., Cañete-Massé, C., Cussó-Parcerisas, I., de Querol, R., & Guàrdia-Olmos, J. (2021). Evaluación del programa CaixaProinfancia de refuerzo educativo y acompañamiento escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 165-180. DOI: 10.7179/PSRI_2021.38.11

AUTHOR'S ADDRESS

Jordi Longás Mayayo. E-mail: jordilm@blanquerna.url.edu

Cristina Cañete-Massé. E-mail: cristinacanete@ub.edu

Irene Cussó-Parcerisas. E-mail: irenepc2@blanquerna.url.edu

Roser de Querol Duran. E-mail: roserrd@blanquerna.url.edu

Joan Guàrdia-Olmos. E-mail: jguardia@ub.edu

ACADEMIC PROFILE

Jordi Longás Mayayo. Profesor de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE Blanquerna) de la Universidad Ramon Llull (URL) de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (PSITIC) (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>). Socio de la SIPS. Director ejecutivo del Equipo de Dirección Científica del programa CaixaProinfancia de la Fundación "la Caixa". Numerosas publicaciones sobre éxito educativo, pobreza infantil y redes de acción socioeducativa.

Cristina Cañete-Massé. Estudiante predoctoral del departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, en la sección de Psicología Cuantitativa de la Facultad de Psicología. Forma parte del Grupo Consolidado de Investigación (SGR 266) sobre Quantitative Psychology (www.ub.edu/qpsych) de la Universidad de Barcelona. Tiene experiencia en el análisis de datos y en metodología en el ámbito de la psicología y educación. Sus líneas de investigación se relacionan con metodología en el análisis de datos aplicado a psicología y ciencias de la salud. Desempeña su actividad docente desde 2019 en estos mismos ámbitos.

Irene Cussó-Parcerisas. Socióloga y Doctora en Educación por la Universidad Ramon Llull. Ayudante de investigación del Grupo de Investigación Consolidado PSITIC (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>) de la FPCEE Blanquerna-URL. Profesora asociada de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la misma universidad. Miembro del Equipo de Dirección Científica del Programa CaixaProinfancia de la Fundación "la Caixa". Sus principales temas de investigación son: la pobreza infantil, la acción socioeducativa y el impulso del indicador social "reference budgets".

Roser de Querol Duran. Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Intervención y Políticas Sociales. Ha trabajado como ayudante de investigación en la Universidad Ramon Llull en el Grupo de Investigación Consolidado PSITIC (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>) de la FPCEE Blanquerna-URL colaborando en proyectos de acción socioeducativa en red.

Joan Guàrdia-Olmos. Catedrático de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (España) desempeña su actividad docente desde 1984 en los tópicos propios de la metodología de investigación en psicología. Su actividad investigadora le ha llevado a la dirección de más de veinte tesis doctorales, tanto en su propia universidad como en otras y a la presentación de más de 250 comunicaciones en Congresos y reuniones científicas, así como a la publicación de más de 40 libros y capítulos y finalmente a la generación de más de 250 artículos científicos, de los cuales más de 200 en revistas indexadas y más de 180 en revistas propias del Journal Citation Reports. En la actualidad es el coordinador responsable del Grupo Consolidado de Investigación (SGR 266) sobre Quantitative Psychology (www.ub.edu/qpsych) y también del Grupo de Innovación Docente Consolidado (UB/O24) sobre Aprendizaje de la Estadística en Salud (www.ub.edu/gid-estadistica/).

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS
DE JUSTICIA JUVENIL. UNA APROXIMACIÓN
A SUS DISCURSOS Y PRÁCTICAS**
**EDUCATIONAL INTERVENTION IN JUVENILE JUSTICE CENTERS,
AN APPROACH TO ITS SPEECHES AND PRACTICES**
**INTERVENÇÃO EDUCACIONAL EM CENTROS DE JUSTIÇA JUVENIL.
UMA ABORDAGEM PARA SEUS DISCURSOS E PRÁTICAS**

Marta VENCESLAO PUEYO* & Rosa MARÍ YTARTE**

*Universidad de Barcelona, ** Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 16.IX.2020
Fecha de revisión: 17.XI.2020
Fecha de aceptación date: 06.V.2021

PALABRAS CLAVE:

Educación Social;
Justicia Juvenil;
Centros de Menores;
Intervención
educativa;
Estigma

RESUMEN: Este artículo presenta un estudio sobre el modelo educativo de los Centros de Justicia Juvenil en España, realizado entre los años 2018 y 2019 a partir de los resultados previos obtenidos en el marco de una investigación más amplia sobre la profesionalización de los educadores sociales. El trabajo se centra en el análisis de las categorías conceptuales y las medidas educativas que se realizan en centros de internamiento para jóvenes. Los elementos metodológicos principales fueron, por un lado, el análisis de los documentos de producción oficial (protocolos y manuales de intervención) y, por otro, técnicas de carácter etnográfico como la observación directa en los centros y las entrevistas en profundidad a los educadores. Los resultados obtenidos muestran que la conceptualización de la categoría “menor infractor” viene acompañada de una serie de atributos desfavorables -inscritos en el campo científico, jurídico, político y mediático- que construyen una cierta imagen estereotipada de los jóvenes. Estos esquemas de percepción orientan un modelo de intervención que pone el acento en las características negativas que acompañan a la categoría. Las conclusiones refirieron que dichas “marcas” funcionan, tanto en los programas como en la práctica, a modo de “etiquetas” que dificultan la posibilidad de orientar una acción educativa abierta a nuevos recorridos sociales para estos jóvenes.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Marta VENCESLAO PUEYO. Universitat de Barcelona, Facultat de Educació
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant, 2ona planta. 08035 Barcelona
FINANCIACIÓN

Trabajo inscrito en la investigación *Desarrollo de la Educación Social y la inserción profesional de los educadores y educadoras sociales, 2015-2017*, UCLM/Fondos FEDER.REF/GI 20153020.

KEY WORDS: Social education; Juvenile Justice; Centers for Minors; Educative Intervention; Stigma	ABSTRACT: His article presents a study on the educational model of Juvenile Justice Centers in Spain, carried out between the years 2017 and 2018, based on the previous results obtained in the framework of a broader previous investigation on the professionalization of social educators. The work focuses on the analysis of conceptual categories and educational measures carried out in youth detention centers. The main methodological elements were, on the one hand, the analysis of the official production documents (protocols and intervention manuals) and, on the other, ethnographic techniques such as direct observation in the centers and in-depth interviews with the educators. The results obtained show that the conceptualization of the "minor offender" category is accompanied by a series of unfavorable attributes -registered in the scientific, legal, political and media fields- that build a certain stereotyped image of young people. These perception schemes guide an intervention model that places the accent on the supposed deficiencies of the subject. The conclusions referred that said "brands" work, both in programs and in practice, as "labels" that hinder the possibility of guiding an educational action open to new social paths for these young people.
PALAVRAS-CHAVE: Educação social; Justiça Juvenil; Centros para Menores; Intervenção educativa; Estigma	RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre o modelo educacional dos Centros de Justiça Juvenil na Espanha, realizado entre os anos de 2017 e 2018, com base nos resultados anteriores obtidos no âmbito de uma investigação anterior mais ampla sobre a profissionalização de educadores sociais. O trabalho enfoca a análise de categorias conceituais e medidas educacionais realizadas em centros de detenção juvenil. Os principais elementos metodológicos foram, por um lado, a análise dos documentos oficiais de produção (protocolos e manuais de intervenção) e, por outro, técnicas etnográficas, como observação direta nos centros e entrevistas em profundidade com os educadores. Os resultados obtidos mostram que a conceitualização da categoria "menor infrator" é acompanhada de uma série de atributos desfavoráveis - registrados nos campos científico, jurídico, político e midiático - que constroem uma certa imagem estereotipada dos jovens. Esses esquemas de percepção orientam um modelo de intervenção que enfatiza as supostas deficiências do sujeito. As conclusões mencionam que as "marcas" funcionam, tanto nos programas quanto na prática, como "rótulos" que impedem a possibilidade de orientar uma ação educativa aberta a novos caminhos sociais para esses jovens.

1. Introducción

Impotencia, resignación y aceptación son las tres formas abstractas del consentimiento.

Elizabeth Trejos-Castillo

El presente trabajo, inscrito en el marco de una investigación más amplia sobre la profesionalización de los educadores sociales en España (UCLM/Fondos FEDER.REF/GI 20153020), pretende analizar los elementos discursivos y las categorías conceptuales que configuran y orientan el trabajo educativo en los centros de justicia juvenil. Educar en espacios de reclusión es, como han señalado Caride y Gradaïlle (2013: 38), una misión paradójica en la que convergen tomas de postura ideológicas, políticas, institucionales, jurídicas y metodológicas controvertidas. Es por ello que creemos necesario abrir algunos interrogantes esencialmente educativos, pero no exentos de cuestionamientos de naturaleza ética, acerca de los modelos pedagógicos que los sustentan.

En las páginas que siguen proponemos, por tanto, un análisis del discurso de los programas y medidas educativas en estos centros desde el cual plantear algunas consideraciones sobre: a) la construcción de la categoría "joven delincuente"; b) el discurso que modula la tipificación de las conductas consideradas "inadaptadas" en los jóvenes que se encuentran bajo medidas judiciales;

y por último, c) la configuración del modelo de intervención que orienta la práctica educativa de dichas instituciones.

2. Justificación y objetivos

Los esquemas de percepción y los procedimientos sobre los que se articula el trabajo de los profesionales del ámbito social y educativo se inscriben en matrices conceptuales que traspasan las fronteras de las propias instituciones. Las formas de *mirar* y *nombrar* al sujeto de la educación responden a los resultados de investigaciones científicas, a los programas educativos construidos a partir de ellos, y también a los discursos políticos y mediáticos que favorecen la construcción, en ocasiones, de miradas estereotipadas sobre la delincuencia juvenil. Son numerosos los trabajos que han mostrado cómo la concepción de las categorías sociales, entre ellas la de "joven delincuente", orientan el trato que reciben los sujetos inscritos en ellas, los modelos de intervención a seguir y las ulteriores identificaciones que éstos realizan con la categoría asignada (Goffman, 2004, 2003; Willis, 2005; Bourgois, 1997; Feixa, 2006, entre otros). En este estudio presentamos un análisis de los discursos y sus diferentes tipologías, así como de las actuaciones educativas que se derivan de ellos a partir de los protocolos y manuales de intervención sobre "menores infractores" utilizados

en los centros de justicia juvenil. Los objetivos planteados son:

- Analizar la categoría “joven delincuente” y las tipologías conductuales asociadas a ella.
- Examinar el modelo de intervención educativa y los elementos que lo articulan.

Antes de adentrarnos en cada una de estas dimensiones, es necesario esbozar algunos de los principales postulados producidos por el campo teórico de lo que podríamos denominar como educación para la reinserción social de los menores infractores. Quisiéramos subrayar, en este sentido, dos postulados significativos en la literatura especializada: de un lado, la denominada *social disability* atribuida a estos jóvenes y, por otro, la vinculación de la delincuencia juvenil con un desarrollo intelectual y moral deficiente.

Antecedentes de referencia respecto a la caracterización de la delincuencia en menores como Piaget (1977) y Kohlberg (1958) plantearon que los delinquentes juveniles podían caracterizarse por unas habilidades de razonamiento menos desarrolladas que las de sus pares, hipótesis que se consolidó posteriormente con los trabajos de Anthony (1956) y Kohlberg y Freundlich (1973). Múltiples estudios empíricos –inscritos especialmente en el positivismo social estadounidense– desarrollaron esta perspectiva concluyendo que los menores infractores tenían un desarrollo moral significativamente inferior. Igualmente, las investigaciones que compararon los niveles de razonamiento moral de “delinquentes adultos” con no delinquentes plantearon resultados similares (Gilligan, 1974, Griffore & Samuels, 1978, Kantner, 1975, Parlett, Ayers & Sullivan, 1975, Ravitch, 1973). Desde la Psicología Social, en ese mismo periodo, las aportaciones de la Teoría del Control de Hirschi (1964), la Teoría de la Asociación Diferencial de Sutherland (1974) y también Akers (1974) y la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987) subrayaron la importancia de los vínculos familiares, el entorno comunitario, las relaciones sociales y el aprendizaje por imitación y repetición, como factores centrales del desarrollo de acciones delictivas en la juventud. Sin embargo, aunque las oportunidades del contexto social, las condiciones materiales y los modelos adultos se hayan incorporado en el análisis de la delincuencia juvenil contemporánea y su atención educativa, las posiciones teóricas predominantes, especialmente desde la psicología de la delincuencia, vuelve a enfatizar la existencia de deficiencias en el desarrollo cognitivo y el razonamiento moral de los menores infractores (Connell, Cook, Aklin, Vanderploeg & Brex, 2011; Mulder, Brand, Bullens & Van Marle, 2010), sus problemas de socialización

y sus déficits en inteligencia emocional (Vázquez, Fariña, Arce, y Novo, 2011; Arce, Novo, Fariña y Vázquez, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010) como rasgos característicos predictores de conductas violentas o proclives a actos delictivos. Estas posiciones conciben la delincuencia como un producto de déficits en el desarrollo de las habilidades, cogniciones y emociones sociales (Rendondo, Martínez-Catena & Andrés-Pueyo, 2012; Vilariño, Amado, Alves, 2013).

Con relación a uno de los grupos de categorías centrales de la literatura científica, la de *déficit social* o *emocional*, encontramos trabajos que vinculan las conductas antisociales de los adolescentes con el escaso desarrollo de su inteligencia emocional (Arce, et al., 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Para otro grupo de categorías relevante, aquellas referidas a las conductas *antisociales* o *desviadas*, existen investigaciones que apuntan la relación entre el comportamiento conflictivo y la incapacidad de interactuar desde una base emocional (Brackett, Mayer & Warner, 2004; Mestre, Guil & Mestre, 2005). La categoría “joven delincuente” se asociada a actitudes problemáticas y dificultades personales y sociales que, a su vez, están vinculadas a los llamados *comportamientos antisociales* y los *trastornos conductuales*. La literatura revisada se refiere, entre otras, a formas abusivas de relación, hiperactividad o déficit de atención; deficiencias en el aprendizaje; escasas habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales y de relación interpersonal. A estas atribuciones, se añaden también las propias de un ambiente inmediato marcado por la existencia de conflictos familiares, las adicciones y las conductas delictivas en el hogar, así como las prácticas de crianza basadas en el castigo y la inconsistencia, la escasa supervisión del menor, la condición de familia numerosa/monoparental o el bajo estatus social (Kazdin, 1987, Ruter & Giller, 1988, Garrido, 2005 y 1990). El *Manual para la valoración estructurada de riesgo de violencia en jóvenes* (en sus siglas inglesas, SAVRY¹), utilizado en algunos centros de justicia juvenil, señala que el delito no es una acción aleatoria sino que los “barrios malos o zonas marginales pueden predisponer al joven a comenzar prematuramente con el uso de la violencia” (Loeber y Wikstrom, citado en SAVRY, 2009: 65) y que “en los peores barrios, los niños se inician temprano en la violencia de forma desproporcionada” (Sommers & Baskin, citado en SAVRY, 2009: 65).

Este conjunto de presupuestos nos invita a plantear algunas consideraciones sobre el modelo de intervención que resulta de ellos y sobre la conceptualización de la categoría “joven delincuente” como elementos vertebrales que

orientan la práctica educativa en los centros de justicia juvenil.

3. Metodología

Los elementos metodológicos principales de esta investigación, además del análisis del discurso documental, han sido la observación directa y las entrevistas en profundidad. Los resultados que se presentan son fruto de la articulación de los datos empíricos recogidos en las dos primeras fases de trabajo de campo: la observación de la vida cotidiana en los centros y las entrevistas realizadas a educadores sociales en seis centros del territorio español entre los años 2015 y 2017 a lo largo de seis meses². El número de entrevista realizadas a educadores fue de 12. Siguiendo las indicaciones de Patton (2015: 311-312), el tamaño de la muestra se consideró en función de la calidad y

profundidad de la información proporcionada por los casos escogidos. Posteriormente, se procedió a realizar un proceso de categorización selectiva y se validaron los resultados obtenidos a través de la triangulación. Previamente al trabajo de campo, y siguiendo las recomendaciones de Gidley (2012), se establecieron las categorías de análisis (ver Tabla 1) a partir de los documentos institucionales de los centros estudiados. La revisión documental de las categorías de riesgo respecto de la conducta delictiva o antisocial en los jóvenes orientó tanto los protocolos de observación como la elaboración del guion de las entrevistas (Borum, Bartel, & Forth, 2003; Graña, Garrido & González, 2007; Graña & cols., 2010; Departament de Justícia, 2011; Illescas, 2011; Barrio, Torres & Vidal, 2013; Torra, 2016; Área de Investigación y Formación Social y Criminológica, 2017).

Tabla 1: Factores de riesgo. Categorías personales, familiares y ambientales

	Savry, 2013	Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011
Categorías personales		
<i>Antecedentes Biológicos</i>	Historial delictivo/ violento/ autolesión o suicidio	Ser varón; Genéticos: enfermedades, consumo de drogas de la madre en el embarazo
<i>Autoestima</i>	Actitudes negativas Agresividad Impulsividad	Falta de confianza; Tendencia al riesgo; Egocentrismo; Intolerancia a la frustración
<i>Habilidades emocionales y de relación</i>	Estrés/ Incapacidad para enfrentar las dificultades Escaso manejo del enfado	Hostilidad/ agresividad; Conducción agresiva; Engaño; Acoso; Desvinculación social
<i>Habilidades cognitivas</i>	Nivel de empatía Remordimiento Capacidad de concentración	Aburrimiento; Dureza emocional; Extraversión; Impulsividad; Rebeldía desafiante; Dificultad para demorar la gratificación; Justificación de ideas y actitudes antisociales; Déficit en razonamiento moral, en inteligencia, inteligencia emocional y aprendizaje verbal y lector; Bajo rendimiento académico; Déficit en aprendizaje de la disciplina
<i>Salud</i>	Consumo de sustancias Hiperactividad	Psicoticismo; Promiscuidad sexual/ búsqueda de sensaciones nuevas; TDHA; Tendencia suicida; Estrés post-traumático; Esquizofrenia; Consumo de drogas; Adicción al juego
Categorías familiares		
<i>Antecedentes</i>	Historial delictivo de los padres	Enfermedades de los padres; Trastornos mentales; Delincuencia de los padres; Madre adolescente; Familia monoparental/numerosa
<i>Vínculos familiares</i>	Separación de los padres	Crianza inapropiada; Abandono /rechazo; Conflicto padres-hijos; Hijos adoptados
<i>Adicciones</i>	Adicciones de los padres	

	Savry, 2013	Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011
<i>Violencia</i>	Maltrato infantil Violencia en el hogar	Maltrato en la infancia
<i>Modelo educativo</i>	Escasas habilidades de los padres para educar	Absentismo; Abandono temprano de la escuela
<i>Estatus económico y social</i>	Ingresos bajos Dependencia social	
Categorías ambientales		
<i>Lugar de residencia</i>	Entorno marginal	Barrio deteriorado; Alto nivel de desempleo; Subcultura delictiva; Excesiva heterogeneidad cultural; Fácil acceso a drogas y armas
<i>Conflictividad social</i>	Delincuencia	Ocio desestructurado; Lugares carentes de control
<i>Educación y empleo</i>	Bajo rendimiento Bajo interés	Desempleo frecuente; Falta de compromiso; Falta de aspiraciones
<i>Entorno social</i>	Falta de apoyo de otros adultos	Exposición a violencia social externa o en Medios de Comunicación
<i>Grupo de pares</i>	Delincuencia Rechazo del grupo	Falta de empatía y altruismo; Pocos amigos; Amigos delincuentes; Pertenencia a banda juvenil
<i>Intervención educativa/ medida judicial</i>	Bajo nivel de colaboración	

En la tercera y última fase de la investigación, se procedió al análisis y contraste de los resultados del trabajo de campo con los documentos institucionales o de *producción oficial* (Scott, 1990) – directrices y manuales de justicia juvenil– que nos permitieron aproximarnos, a partir de las categorías iniciales, al modelo de intervención educativa de los centros.

4. Resultados

4.1. La categoría “joven delincuente”: formas de mirar al otro

A la luz de los resultados obtenidos tanto en las observaciones como en las entrevistas a los educadores, podría sugerirse la existencia de lo que Goffman (2004: 95) llamó *teoría de la naturaleza humana*, en alusión a una vasta y clara concepción institucional de cómo es o debe ser, en este caso, un “joven delincuente”. Se trata de una suerte de esquema interpretativo que las instituciones proporcionan a sus profesionales sobre la *naturaleza* de los sujetos que atiende. Es decir, un conjunto de supuestos previos y expectativas oficiales –de corte político, jurídico, social y educativo– desplegados sobre los jóvenes respecto de *quiénes* son y *qué* les sucede. Hemos podido constatar que

el marco conceptual, urdido en buena parte con los postulados científicos señalados previamente, construye una suerte de imagen estereotipada de los menores que han cometido un delito, a la vez que orienta y racionaliza la actividad educativa, estableciendo una referencia teórica desde la que articular la atención profesional. Una de las hipótesis de trabajo que pudimos corroborar fue cómo el marco institucional (programas de referencia, informes y protocolos) construyen un *saber* y un *discurso* acerca del menor previo a su ingreso. Como si el joven que transita los circuitos del sistema penal juvenil tuviera que *ser* necesariamente ese sujeto previsto a los fines del centro. Los resultados, tanto del proceso de observación como de las entrevistas, mostraron que la categoría “joven delincuente” y sus rasgos característicos definidos en los documentos analizados, tienden a modelar de forma homogénea el lugar que la institución ofrece al joven más allá de las singularidades que lo acompañan.

Ahondando en esas formas institucionalizadas de mirar al “joven delincuente”, podría decirse que, con frecuencia, es investido con una serie de rasgos negativos que señalan una cierta condición *anómala* caracterizada por las actitudes violentas, la inconsistencia personal y/o familiar, la tendencia a la mentira o la ausencia de valores morales.

En las entrevistas aparece también la idea de que son jóvenes peligrosos, al mismo tiempo que están en peligro. Es decir, son simultáneamente responsables de su peligrosidad al tiempo que víctimas de un entorno sociofamiliar deficitario.³

4.2. Conductas problemáticas y antisociales

Al revisar las categorías institucionales, pudimos observar cómo estas definen las conductas expresadas en tanto que predictoras de la comisión de un delito o de comportamientos considerados antisociales. Si los rasgos de personalidad, junto a la valoración de las condiciones sociofamiliares, “predicen” la delincuencia, no ya como acción puntual acotada a una situación, sino como identidad asignada y asumida, nos preguntamos si esta perspectiva no supone la aplicación de un cierto determinismo social en el que conducta e identidad son presentadas como inseparables. Aun constatando la influencia de dichas variables, tanto personales como ambientales, consideramos que establecen una relación causa-efecto cuestionable. Los resultados de las observaciones muestran que, en conversaciones informales en las que los jóvenes hablan sobre sí mismos respecto a sus necesidades, expectativas o planes de futuro, éstas no estaban construidas, o no de forma exclusiva, a partir de los actos delictivos que los habían llevado a un centro de internamiento ni a las categorías desde las que se efectuaba la intervención educativa. Al establecer una relación entre las situaciones desviadas, los rasgos personales y el entorno sociofamiliar se establece, creemos, una supuesta relación de causalidad entre las condiciones de vida materiales y morales de las clases más desfavorecidas y las acciones violentas y/o delictivas. Por ejemplo, el SAVRY (2009: 57) establece dicha relación causal entre lo que denomina “barrios malos o zonas marginales” y el inicio temprano de la violencia. Una parte importante de las entrevistas realizadas muestra esta vinculación al referir el entorno familiar como un hándicap en el proceso de reinserción de los jóvenes. El origen social como elemento explicativo de una supuesta desviación o *ineducabilidad* puede suponer la asunción del carácter hereditario de la conducta antisocial, además de la imposibilidad del propio trabajo educativo. En este sentido, constatamos que, en el imaginario y las prácticas de los educadores, cohabitan al mismo tiempo las premisas de optimización educativa con la presunción de incorregibilidad del carácter delincencial de los jóvenes. La intervención aparece tensionada entre el ideal (re)educador y la percepción de que los internos “ya vienen hechos”, ahormados por

un núcleo familiar negativo que hace de su recalificación una tarea, a veces, impracticable.

4.3. Modelo de intervención (re)educativa

Con el propósito de readaptar al “menor infractor”, la intervención de los centros articula el sistema motivacional y la instrucción en hábitos y habilidades sociales, con un régimen de funcionamiento riguroso. A continuación, nos detendremos en cada uno de estos aspectos.

En primer lugar, señalaremos que la corrección de la conducta de los jóvenes se trabaja a través del llamado sistema motivacional. Se trata de un modelo cognitivo-conductual, basado en la pareja premio-castigo, que utiliza incentivos (prebendas económicas, beneficios en relación a los permisos, etc.) a modo de recompensas y privilegios obtenidos a partir de las conductas acordes al reglamento. Dicho sistema parecería remitirnos a lo que Berndfeld (1972) llamó *pedagogía cuartelaría*, en alusión a lógicas educativas que evalúan los supuestos logros en función del nivel de ajuste de los menores a la normativa institucional, pudiendo confundir los efectos educativos con los comportamientos propios del acatamiento. La intervención educativa de los centros estudiados se focaliza, principalmente, en los aspectos conductuales en los que se tiende a interpretar el correcto comportamiento del joven –aquél afín a la reglamentación institucional– como manifestación del éxito de la intervención educativa. Por el contrario, las discordancias son entendidas como falta de progreso en su proceso de recalificación. Como señala Núñez (1990: 94) a propósito de este tipo de lógicas, “la apariencia social adviene estatuto ontológico del sujeto”, es decir, el comportamiento que el joven despliega en el marco institucional, termina definiendo su interioridad; de ahí el énfasis en la observación y el seguimiento continuos de los internos.

Siguiendo la línea de otras investigaciones sobre el contexto educativo en centros de justicia juvenil (Chantraine & Sallée, 2013), el segundo elemento que merecería nuestra atención es el régimen de funcionamiento. El reglamento regula de forma precisa la vida cotidiana de los internos de forma que, con frecuencia, su privacidad y autonomía quedan invalidadas. Éstos están expuestos a la posibilidad de ser interpelados por parte de los profesionales en relación con sus actuaciones. Algunos ejemplos estarían relacionados con la obligatoriedad de pedir permiso para realizar actividades menores que cualquier otra persona de su edad podría hacer de forma autónoma en el mundo exterior, como solicitar autorización para entrar en el dormitorio durante el día, utilizar el

ordenador, realizar llamadas telefónicas o manejar su propio dinero. Otro elemento que merece nuestra atención son los denominados *seguimientos*. Se trata de acciones tendientes a controlar y verificar los movimientos de los internos cuando salen de permiso: realización de llamadas telefónicas a otras instituciones para comprobar su asistencia, obligación de entregar los billetes del transporte público que verifiquen los desplazamientos, dar cuenta de los gastos realizados en la salida o demostrar la procedencia de los objetos de valor que introducen en el centro.

En tercer y último lugar, señalamos los contenidos que conforman los programas educativos de los centros estudiados. La tarea educativa se orienta a lograr lo que denominan como *implicación prosocial* de los menores, esto es, fomentar *conductas socialmente positivas* como ayudar, cooperar, negociar, expresar las emociones de forma adecuada o reconocer los sentimientos de los demás. Si bien existen espacios que presentan un cierto interés (como serían, cuando los hay, los talleres de jardinería, reparación de bicicletas o carpintería, entre otros), los programas más relevantes, que compartimentan el tiempo de los internos, giran en torno a la transmisión de las llamadas *competencias psicosociales*, los *hábitos básicos*, las *habilidades domésticas* y el tratamiento de lo que los centros definen como *problemáticas personales* (falta de autoestima, intolerancia a la frustración, drogodependencia, etc.). Es decir, un trabajo orientado a la intervención –de corte

psicológico, más que educativo– sobre el sujeto y sus supuestas inconsistencias.

El trabajo centrado, por un lado, en los hábitos y las habilidades y, por otro, en la *interioridad* del menor (*su autoestima, sus emociones, su capacidad de empatía, su comportamiento...*) desplaza otro tipo de contenidos educativos como serían los saberes de valor cultural y social (literatura, música, cómic, fotografía, teatro...) y los espacios que los despliegan: instituciones educativas, culturales y ciudadanas, medios de comunicación, entornos laborales y de ocio (Soler *et al.*, 2017: 23) o los llamados *contextos de oportunidad* (Llena *et al.*, 2017: 92). Desde esta perspectiva, ¿no es extraño que estos centros (llamados educativos) estén despoblados de este tipo de *artilugios*? Nos referimos, por ejemplo, a la ausencia de invitaciones a la lecto-escritura, a la confrontación con el arte, al trabajo a partir del cine o cualquier otra propuesta que, tratando de despertar el interés de los jóvenes, pudiera conectarlos con otros itinerarios educativos y culturales. Un trabajo educativo en el sentido planteado por ASEDES (2007: 11), esto es, orientado a la incorporación de los sujetos a la diversidad de las redes sociales de su época y a la posibilidad de construir nuevas filiaciones y anclajes culturales más allá de los destinos sociales a los cuales parecerían estar prefijados por el estigma o la categoría social que los acompaña. En la Tabla 2 pueden verse reflejadas las categorías de análisis a partir del análisis documental y las entrevistas realizadas a educadores.

Tabla 2: Categorías estudiadas –joven delincuente, conducta delictiva y modelo educativo– respecto a criterios personales, familiares y ambientales analizados en Savry y Ministerio 2011

Percepción, valoración, seguimiento	Documentos de los centros: reglamento y proyecto educativo	Entrevistas a profesionales, discurso y percepciones sobre los jóvenes con los que trabajan
Actitud y proceso de vinculación con el centro y los profesionales	<p><u>Sistema motivacional</u>: incentivos, motivación constante, experiencia sobre qué se obtiene (o se pierde) en función de la conducta y la actitud.</p> <p>Participación y compromiso (valorado como actitud ordenada y responsable):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento del horario - Actividades diarias: poner y quitar la mesa, hacerse la cama. - Actividades formativas y laborales. - Talleres: habilidades sociales, higiene, salud, etc. - Estudio - Deporte - Asamblea y participación - Actividades de tiempo libre, fumar, ver la TV, permanecer en la habitación. - Realización de analíticas- rastreo de drogas. 	<p>Usan el chantaje emocional; no tienen interés; no dicen la verdad/no colaboran; no tienen salida/ están en un pozo/tendrán problemas toda la vida; tienen conductas de riesgo y malas relaciones; graves problemas familiares/su entorno es deteriorado; no tienen figuras de referencia o son nefastas; familias que no saben educar; provienen de entornos en los que se consume; tienen familias disociales y/o delincuentes; han estado poco y mal atendidos; han sido vulnerados; no han tenido infancia; trasgreden las normas; tienen problemas con los límites e intolerancia al frustración; tienen dificultades para hacer demandas de forma correcta; están vacíos; están expuestos a malas influencias; tienen problemas de toxicomanía; provienen de barrios marginados.</p>

Percepción, valoración, seguimiento	Documentos de los centros: reglamento y proyecto educativo	Entrevistas a profesionales, discurso y percepciones sobre los jóvenes con los que trabajan
Ordenación de la vida diaria Capacidad de autonomía, intimidad, responsabilidad personal, madurez...	<p><u>Vida cotidiana:</u> Horario, actividades, tiempo libre, permisos.</p> <p><u>Intimidación:</u> vestimenta, higiene, objetos personales permitidos y prohibidos, manejo del dinero propio y asignación semanal, uso del móvil, decoración de espacios propios.</p> <p><u>Autonomía:</u> salidas y desplazamientos, llamadas telefónicas, acceso a la web, horarios, elección de actividad, acceso a la habitación.</p>	<p>Son bombas de relojería; tienen un equilibrio emocional muy precario; desafían la norma; indisciplinados; dependientes; irresponsables; manipuladores; agresivos; cínicos, no tienen reglas ni ética; carenciales/inconsistentes; emocionalmente inestables; hiperactivos; no dicen la verdad</p>
Modelo educativo	<p><u>Obligaciones y valoración del menor a partir de:</u> Participación en las actividades, desarrollo del Plan de Trabajo Individualizado, conducta responsable, conducta ordenada, relación y actitud hacia los profesionales, desarrollo de las tareas comunes e individuales</p> <p><u>Incentivos/acumulación de puntos:</u> Permisos y salidas fuera del centro, tiempo libre antes y después de las comidas, llamadas telefónicas, pernoctas los fines de semana, mayor disponibilidad de objetos en el centro, propuestas de cambio de régimen, acceso a la asignación semanal de dinero.</p> <p><u>Sanciones:</u> Menos tiempo libre, anulación de permisos de fin de semana, apertura de expediente disciplinario, propuesta de endurecimiento del régimen de internamiento (cambio de centro). Considerados retrocesos o involuciones por incumplimiento de las normas: fumar hachís, retrasos continuos en el regreso al centro, faltas de respeto a los educadores, robos.</p>	<p>Tienen que sentirse queridos, reconocidos y a la vez ponerles límites; necesitan afectividad y no solo castigo; necesitan ser reestructurados; no hay nada que hacer con ellos; son incorregibles; se portan correctamente durante las primeras semanas pero terminan por mostrarse tal y como son; son refractarios a la intervención educativa; se muestran violentos y agresivos.</p>
Fuente: elaboración propia.		

3. Discusión y conclusiones

Por último, presentamos las conclusiones a partir del análisis documental realizado antes y después del trabajo de campo, y su triangulación con el análisis de las entrevistas y el proceso de observación. Resulta necesario señalar, como hemos indicado anteriormente, que los procesos de clasificación y categorización de grupos o individuos, aun suponiendo un intento de establecer las bases de una atención profesional especializada, pueden suponer también una estereotipación y un encasillamiento de su proceso personal. Las categorías de clasificación desde las que se intenta objetivar la intervención educativa suponen que estos jóvenes sean explicados a través de protocolos que predefinen sus rasgos distintivos y los fijan a una supuesta identidad en el modo planteado por Bourdieu (2007:15). A saber, como propiedades sustanciales inscritas en una especie de esencia biológica o cultural. Como señaló Goffman (2003) en su imprescindible estudio sobre el estigma, las etiquetas asignadas encapsulan e identifican al

individuo en modo tal que, en no pocas ocasiones, suponen la adjudicación de un conjunto de rasgos desacreditadores asociados a ellas. La acción educativa con el sujeto se construye no tanto a partir de sus particularidades, sino a partir de un análisis de lo que supuestamente es. El individuo puede convertirse entonces en la encarnación de una categoría social que lo identifica de manera prioritaria –y en ocasiones única– con una marca negativa, ignorando cualquier otro rasgo o potencialidad singular.

Este estudio nos ha mostrado que, en los centros analizados, la atribución de rasgos deteriorados corre el riesgo de operar como asignaciones totalizadoras del individuo, es decir, definiéndolo a partir de una dificultad determinada –déficit emocional, consumo de tóxicos, conducta problemática, etc.– y otorgándole una nueva identidad. El “menor infractor” pasa a ser concebido como un individuo problemático, violento o poco fiable, convirtiéndose así en “la corporeización de una categoría social que lo engloba y define más allá de sí mismo” (Santamaría, 2002: 74). Ya no es

alguien particular y enigmático, sino alguien del que *ya se sabe*.

Este tipo de señalamientos puede contribuir a que el menor termine por identificarse con aquellas categorías que lo definen de forma negativa, fijando en ellos la etiqueta de “joven delincuente” en el mismo sentido en que fue señalado por la *Teoría del etiquetaje* (Goffman, 2003; Becker, 1917 & Lemert, 1967), esto es, como identificaciones que comprometen la identidad del menor y su posterior participación social. Este último punto exige una observación. Diferentes experiencias educativas, entre ellas las del propio Bernfeld, nos invitan a abrir un interrogante sobre la insistencia de la intervención reeducativa en torno a la cuestión conductual. Y es que, es precisamente esa insistencia en las supuestas inadaptaciones del joven la que puede fijarlo en el punto de la transgresión de la norma, elemento que, por otro lado, forma parte de la normalidad de los adolescentes (Sheti *et al.* 2013; Susanne *et al.* 2016). Como sostiene Núñez (1990), la insistencia e intensidad con la que se opera sobre estos síntomas termina cronificando al sujeto, por identificación, con los mismos. En este sentido, podría sugerirse que el propio funcionamiento institucional provoca que algunos jóvenes, que no se veían como “problemáticos” al ingresar en el centro, terminen adoptando la identidad (deteriorada) que allí se les atribuye y actuando en consecuencia. En otras palabras, es a base de problematizar al joven que el joven termina problematizándose o, como muestran diversos estudios respecto de la eficacia de las medidas judiciales con menores, cuanto mayor es el tiempo de internamiento, mayores son los índices de reincidencia (Cano & Andrés-Pueyo, 2012; Área de Investigación y Formación Social y Criminológica, 2017).

Según Meirieu (1998), es el propio concepto de reeducación el que invalida la posibilidad de la educación. Para el autor, la intervención reeducativa no tiene por objeto posibilitar nuevos trayectos, sino reinsertar a un sujeto al que se supone poseedor de ciertas anomalías. Siguiendo al autor, entendemos la tarea educativa como una doble acción que trata de inscribir al sujeto en lo social –filiación simbólica– y distribuir los bienes culturales comunes con criterios de justicia social.

En palabras de Caride (2010: 61), diríamos que la educación es “una práctica de y hacia la libertad, aun en aquellos contextos que, como las cárceles, no solo parecen negarla sino incluso combatirla o temerla”. Educar se convierte, por tanto, en una apuesta que no es posible hacer desde la lógica del *nada puede hacerse* o desde posicionamientos que toman al sujeto como alguien problemático. Tampoco puede ser sustentada si no se trabaja por el acceso a contenidos culturales que activen el deseo de realizar otros recorridos culturales y sociales posibles. Numerosas experiencias pedagógicas (Melendro *et al.*, 2013, Melendro, 2015, Fryd *et al.*, 2011, Martinis *et al.*, 2015) han mostrado que es a partir del ofrecimiento de contenidos valiosos que puede generarse una demanda en el sujeto y con ello, su consentimiento al acto educativo. La tarea se orienta no hacia (ni desde) *quién es el otro*, sino también a *quién podrá ser*.

Quizás, sea necesario tomar distancia de las conceptualizaciones previas para no acabar reproduciendo el problema que queremos abordar. Sin esa distancia, nuestro propio aparato conceptual puede acabar condicionando las posteriores líneas de acción, al mismo tiempo que desactiva la oportunidad de un trabajo educativo posibilitador de nuevos trayectos y de un encuentro con el *otro* desde un lugar diferente a la categoría que lo apresa. Es en este sentido que Añaños, Fernández y Llopis (2013: 25) abogan por una acción socioeducativa en situaciones de reclusión “destotalizadora” del sujeto.

Aunque no podemos vivir ni trabajar sin categorías, habría que reflexionar sobre cómo pueden ser una herramienta que permita una mayor objetivación de las situaciones y no tanto una “explicación” a priori de los individuos, dejando así lugar a lo singular de cada subjetividad. Consideramos que la disposición del profesional a interrogar los presupuestos institucionales se torna una cuestión ética fundamental. Y es que las categorías que suponen certezas absolutas acerca del sujeto obturan los espacios de (indispensable) ignorancia que hacen emerger los interrogantes que permiten orientar, reorientar y sostener una práctica educativa abierta a la incertidumbre, al descubrimiento y a lo inédito del encuentro con el sujeto de la educación.

Notas

- ¹ El SAVRY es, además de un manual, un software informático que valora el riesgo de reincidencia en los adolescentes. Se compone de 24 ítems “de riesgo” y 6 ítems “de protección” que son evaluados de manera individual otorgándoles una clasificación de bajo, moderado o alto. Al finalizar, se procede a la emisión de una valoración global sobre el supuesto riesgo de que el menor cometa un delito violento.
- ² Por cuestiones relacionadas con la protección de datos, mantenemos en el anonimato tanto el nombre de los centros como el de los educadores que participaron en la investigación.
- ³ Para un estudio tan exhaustivo como imprescindible sobre la equiparación de la *infancia en peligro* con la *infancia peligrosa* véase el trabajo de Donzelot (1998).

Referencias bibliográficas

- Anthony, E. J. (1956). The significance of Jean Piaget for child psychiatry. *British Journal of Medical Psychology*, 29, 20-34.
- Añaños, F., Fernández, M.P., & Llopis, J.J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 13-28. doi: 10.7179/PSRI_2013.22.02
- Arce, R., Novo, M., Fariña, F. & Vázquez, M. J. (2009). ¿Media la inteligencia emocional en el comportamiento antisocial de los menores? Un estudio de campo. In P. Fernández- Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruíz, J. M. Salguero y R. Caballero (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (421-425). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Área de Investigación y Formación Social y Criminológica. (2017). *La reincidencia en la justicia de menores*. Generalitat de Catalunya: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (Departamento de Justicia).
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Barrio, A., Torres, G., & Vidal, A. (2013) (Coords.) *Plans de treball amb joves infractors*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Centre de Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Becker, H. S. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Bernfeld, S. (1972). *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*. Barcelona: Barral.
- Borum, R., Bartel, P., & Forth, A. (2003). SAVRY Structured Assessment of Violence Risk in Youth. Consultation version. Tampa: Florida Mental Health Institute, University of South Florida.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourgois, P. (1997). *In search of respect. Selling crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brackett, M., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Cano, A. & Andrés-Pueyo, A. (2012). La justicia juvenil en Cataluña. Características y funcionamiento. *EduPsykhé*, 11 (2), 191-214.
- Caride, J. A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En Añaños, F. (coord.) *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (45-64). Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A., & Gradañlle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril, 36-47. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219
- Chantraine, G., & Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 29-42. doi: 10.7179/PSRI_2013.22.03
- Connell, C. M., Cook, E. C., Aklin, W. M., Vanderploeg, J. J. & Brex, R. A. (2011). Risk and protective factors associated with patterns of antisocial behavior among nonmetropolitan adolescents. *Aggressive Behavior*, 37, 98-106.
- Departament de Justicia (2011). *Manual per a la valoració estructurada de risc de violència en joves*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Donzelot, J. (1998) *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Feixa, C. (2006). *Jóvenes “latinos” en Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Fryd, P. (coord.) (2011). *Acción socieducativa con infancias y adolescencias*. Barcelona: UOC
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 243-256.
- Garrido, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Garrido, V. (2005). *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social: Fundamentos de la Intervención*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gidley, B. (2012). Doing historical and documentary research. En C. Seale (ed.), *Researching society and culture* (263-282). London: Sage.

- Gilligan, C. (1974). Fostering moral development in children. *Educational Development Center News*, 4, 7-10.
- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Madrid: Amorrortu.
- Graña & cols. (2010). *Programa Central de Tratamiento Educativo y Terapéutico para Menores Infractores*. Madrid: Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor.
- Graña, J. L., Garrido, V., & González, L. (2007). *Reincidencia Delictiva en Menores Infractores de la Comunidad de Madrid: Evaluación, Características Delictivas y Modelos de Predicción*. Madrid: Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor.
- Griffone, R. J., & Samules, D. D. (1978). Moral judgment of residents at a maximum security correctional facility. *Journal of Psychology*, 100, 3-7.
- Illescas, S. (2011). *Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad
- Kantner, J. E. (1975). *The relationships between moral judgment and personality variables in adult offenders*. Kent State University.
- Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes moral thing and choice years ten to sixteen*. Chicago: University of Chicago.
- Kohlberg, L., & Freunlich, D. (1973). *The relationship between moral judgment and delinquency*. Unpublished paper. Accesible en el Centre for Moral Education. Harvard University.
- Lemert, E. (1967). *Human deviance, social problems and social control*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall.
- Llena-Berñe, A., Agud-Morell, I., Páez de la Torre, S., & Vila Mumbrú, C. (2017). Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 81-94. doi: 10.7179/PSRI_2017.29.06.
- Martinis, P., & Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: Stella
- Melendro, M., & Rodríguez, A.E. (2015) Los estudios sobre la juventud en España: Pasado, presente, futuro. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 201-215.
- Melendro, M. González, A. L., & Rodríguez, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. doi: 10.7179/PSRI_2013.22.02.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mestre, J. M., Guil, R., & Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagógica*, 16, 269-281.
- Mulder, E., Brand, E., Bullens, R., & Van Marle, H. (2010). A classification of risk factors in serious juvenile offenders and the relation between patterns of risk factors recidivism. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 20, 23-38.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (2013). Pedagogía Social, del imperativo de homogenización al espacio de la pluralidad. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 57-72.
- Parlett, T. A., Ayers, J. D., & Sullivan, D. M. (1975). Development of morality in prisoners. The teaching of values in Canadian Education. *Canadian Society for Study of Education*, 6, 36-50.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella.
- Ravitch, D. (1973). Moral education and the schools, *Commentary*, 56, 62-70.
- Redondo, S., Martínez-Catena, A., & Andrés-Pueyo, A. (2012). Therapeutic effects of a cognitive-behavioural treatment with juvenile offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 4, 159-178.
- Ruter, M., & Giller, H. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- SAVRY (2009). *Manual para la valoración estructurada del riesgo de violencia en jóvenes*. Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Sheti, D., Bellis, M., Hughes, K., Gilbert, R., Mitis, F., & Galea, G. (2010). *European Report on preventing violence and knife crime among young people*. Copenhagen: WHO. Disponible en: https://www.eurp.who.int/data/assets/pdf_file/0012/121314/E94277.pdf

- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34.
- Susanne, G., Pereda, N. & Guilera, G. (2016). Exposición Indirecta a Violencia en Adolescentes del Sistema de Justicia Juvenil de Cataluña. *Infancia, juventud y ley*, 7, 8-17.
- Torra, M. (2016). El context de la justícia juvenil a Catalunya. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, 105-122.
- Trejos- Castillo, E. (2018). Parano incomodar. *Emancipação*, Ponta Grossa, 18(2): 464-469. <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/12931>. Doi: 10.5212/Emancipacao.v18i2.0016
- Vázquez, M. J., Fariña, F., Arce, R., & Novo, M. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Vilariño, M., Amado, B., & Alves, C. (2013) Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23, 39-45.
- Willis, P. (2005). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Venceslao, M. & Marí, R. (2021). Intervención educativa en centros de justicia juvenil. Una aproximación a sus discursos y prácticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 181-193. DOI: 10.7179/PSRI_2020.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

MARTA VENCESLAO PUEYO. E-mail: mvenceslao@ub.edu

ROSA MARÍ Y TARTE. E-mail: Rosa.Mari@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

MARTA VENCESLAO PUEYO. Doctora en Antropología. Profesora de la Universitat de Barcelona en el Grado de Educación Social y especialista en investigación en exclusión social y las instituciones educativas y sociales para jóvenes. que atienden el fenómeno Ha participado en numerosos proyectos nacionales e internacionales, como los Programas Marco de la UE, Planes Nacionales de I+D, convocatorias autonómicas y universitarias, así como otras actividades de investigación en entidades sociales privadas. Asimismo, he realizado estancias de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM), la UPV y la UCLM. Fruto de esta trayectoria, ha publicado toda una serie de artículos en revistas nacionales e internacionales, y capítulos de libro relacionados con temáticas de cuño social, antropológico y educativo en editoriales reconocidas en ciencias sociales y educación.

Profesora universitaria desde 2008 en el Grado de Educación Social y los masters universitarios: *Estudios Avanzados en Exclusión Social y Antropología y Etnografía*, así como en la Maestría de Criminológica del INACIPE (México) y del Postgrado "Ejecución Penal en la Comunidad".

ROSA MARÍ Y TARTE. Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular de Pedagogía Social en la UCLM, imparte docencia en el Grado de Educación Social. Directora del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad de la UCLM desde 2005 y especialista en Interculturalidad, Acción Socio Comunitaria y Feminismo en educación. Miembro colaborador del Grupo GRECS-UB de Investigación sobre Exclusión y Control Social y del Grupo SEPA-USC DE Pedagogía Social e Educación Ambiental. Ha colaborado también en formación de Máster y postgrado en la UCLM (Curso de Especialista sobre Género y Educación de Personas Adultas) impartidos en la UCLM” y en el máster de la UB y la Fundació Sant Joan de Déu de “Estudios Avanzados en Exclusión Social. Así como en la UOC en la asignatura de Educación Intercultural del Grado de Educación Social.

Ha sido profesora invitada en universidades de Portugal, Escola Superior d'Educação de Oporto, impartiendo docencia en el máster de Pedagogía Social y Acción comunitaria. Ha colaborado en la Revista Aula Educativa de la Editorial Graó, hasta 2012, coordinando la sección de acción socio comunitaria y formado parte del Consejo de Redacción, hasta 2013, de la revista “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, editada por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, de la que es miembro y vocal de su Comisión Ejecutiva en la actualidad.

Investiga en Pedagogía y Educación Social, en temáticas vinculadas a la exclusión-integración social y las prácticas educativas en áreas como la infancia-juventud, interculturalidad, feminismo y educación sexual. Ha participado en proyectos competitivos de I+D+D nacionales e internacionales vinculados a estas temáticas y publicado artículos, capítulos de libros y libros relacionados con ellos. He formado parte de Comités Científicos y participado en la organización de congresos internacionales y jornadas estas temáticas. Ha dirigido y participado en diversos Proyectos de Innovación Docente en la UCLM e interuniversitarios, sobre competencias en enseñanza superior e implantación del EEES.

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

JÓVENES RESILIENTES EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS ADVERSOS

José Luis San Fabián (coord.)
2020, Barcelona, Graó
226 páginas
ISBN: 978-84-18058-77-6

El abandono escolar prematuro es un problema social y político de primer orden. La mayoría de las investigaciones sobre este problema no resuelto se han centrado en los factores de riesgo, en la prevención y en otros aspectos diagnósticos. Sin embargo, comparativamente, es muy escasa la literatura científica sobre las experiencias y los contextos de adolescentes y jóvenes que, habiendo abandonado sus estudios, logran retomar su formación y reengancharse social y laboralmente. Son casos de resiliencia educativa donde la adversidad ha podido actuar como un resorte para que las personas descubran y desarrollen todo su potencial. Activando la capacidad de las personas para transformar su vida y su entorno.

Este libro reviste un enorme interés por muchos motivos, señalaré aquí sólo algunos: En primer lugar, porque nos muestra la resiliencia no tanto como una cuestión de perseverancia individual (que es la visión dominante en buena parte de la literatura sobre el tema), sino como una cualidad comunitaria adquirida en la interacción con otras personas relevantes y contextos institucionales adecuados. La atención no se centra tanto en describir las características individuales de las personas resilientes, sino en los procesos y contextos en los que se desenvuelven; en la capacidad de las comunidades y sus instituciones para lograr el bienestar de todos sus miembros.

Se trata de un enfoque que va más allá del utilizado habitualmente, que es el de la “vulnerabilidad” o el “déficit”, y que por ello abre una perspectiva educativa menos determinista, más proactiva y favorable a la intervención. La resiliencia como capacidad individual y colectiva se nos presenta aquí como un antídoto frente al determinismo social, la estandarización educativa y el pesimismo de la acción. Frente a la autodeterminación del individuo, que no es ilimitada, este libro nos muestra que es preciso reivindicar la idea de una resiliencia comunitaria, donde la perseverancia individual se vea acompañada por una comunidad que cuida a sus miembros, crea vínculos y garantiza unas mínimas condiciones dignas.

En segundo lugar, porque la obra nos presenta, después de una imprescindible reflexión introductoria sobre el abandono escolar y la resiliencia educativa como respuesta a la adversidad, once casos muy bien descritos y sistematizados, de experiencias y contextos de adolescentes en riesgo que, después del abandono escolar prematuro, lograron reengancharse y desarrollar su potencial. Las trayectorias resilientes de estos jóvenes nos sirven para comprender los procesos de resiliencia educativa, el significado que tiene para ellos la vivencia del fracaso y el papel clave que ejercen los agentes y programas formativos no formales en su tránsito hacia el empoderamiento y la resistencia frente a la adversidad. Se exploran en el libro, a través de los casos presentados, las capacidades personales, interpersonales e institucionales que se pueden desplegar para aprender y crecer en contextos de adversidad. Se abordan las trayectorias personales, sociales e institucionales, con su diversidad y sus contradicciones

en las tensiones entre resistencia y ajuste, aceptación y rechazo, colaboración y confrontación, empatía o apatía, formar parte de la sociedad o quedar excluido. La resiliencia supone siempre una experiencia de fracaso, de insatisfacción o inadaptación ante situaciones desfavorables que suelen provocar crisis y rupturas, pero que a la vez generan búsquedas de formas alternativas de afrontamiento, de recuperar el sentido de la dignidad y de la propia valía. Los procesos de reenganche a la educación contienen oportunidades para la autorreflexión crítica, el conocimiento de uno mismo y la resignificación de la situación, siempre que se encuentre un estímulo, un “asidero” en el que apoyarse en momento de dificultad, generalmente otras personas donde mirarse y mirar el futuro con esperanza. Los casos están ubicados principalmente en Asturias, y Cantabria, así como en Portugal y Colombia; y en ellos se analizan procesos de resiliencia en jóvenes que, habiendo abandonado el sistema escolar, logran reengancharse a la formación y

rehacer su proyecto de vida, con la ayuda de programas e instituciones orientadas a este fin.

En tercer lugar, el libro es de gran interés y utilidad porque la resiliencia educativa es un campo de estudio imprescindible para detectar debilidades de un sistema escolar poco inclusivo y para desvelar alternativas a su funcionamiento. Estudiar la resiliencia es preguntarse por qué algunas personas en situación de riesgo crecen y desarrollan su vida en plenitud y descubrir cómo responden los sistemas educativos a las necesidades de inclusión y equidad, permitiéndonos pensar y diseñar las escuelas como organizaciones compensadoras de circunstancias personales y sociales adversas, dejando de ser reproductoras de la desigualdad social. Desarrollar la resiliencia educativa desde edades tempranas, sin duda contribuye a sostener el futuro de las personas.

María José Aguilar Idáñez

Universidad de Castilla La Mancha

PRÁCTICAS EDUCATIVAS BASADAS EN EVIDENCIAS. REFLEXIONES, ESTRATEGIAS Y BUENAS PRÁCTICAS

Garirín, J. e Ion, G. (Eds.)

2021. Madrid, Narcea

280 páginas

ISBN: 978-84-277-2802-8

Promover e impulsar la educación en todas sus dimensiones ha enarbolado una preocupación constante desde las instituciones nacionales, regionales y locales. A pesar de ello, las múltiples reformas educativas desarrolladas en las últimas décadas han terminado por resultar exiguas ante las nuevas demandas socioeducativas, siendo necesaria un nuevo enfoque de actuación que vehicule de forma horizontal el proceso de mejora escolar.

Los profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, Joaquín Garirín y Georgeta Ion, ofrecen una interesante aportación como editores del libro “*Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*” donde, bajo su coordinación y la participación de autores de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de León y la Universidad de Durham, reflexionan y manifiestan mediante enfoques teóricos y empíricos acerca de esa recomposición horizontal a través de prácticas educativas basadas en evidencias (PBE). A lo largo de doce capítulos

establecidos en cuatro bloques temáticos, los editores realizan una aportación holística de lo que es; de lo que implica; y de lo que ofrecen las prácticas educativas basadas en evidencias científicas.

En un principio, los primeros cinco capítulos responden al bloque de fundamentación, donde mediante una aproximación conceptual y exploratoria nos acerca hacia la importancia de la actuación conjunta de la investigación y de la acción educativa en la escuela, apoyada por clarividentes resultados aportados por el *Proyecto PBE-Tools* como investigación centrada en justificar la importancia de esta recomposición horizontal. El segundo bloque, con dos capítulos, propone una serie de estrategias e instrumentos que ofrecen una visión práctica como guía para la implementación de PBE otorgando especial importancia al proceso de colaboración, reflexión crítica o el clima de confianza entre los docentes. En cuanto al tercer bloque, sus dos capítulos se basan en las buenas prácticas destinadas a la interacción de la investigación científica y la acción educativa escolar, mediante el análisis de experiencias de innovación en los centros y la perspectiva del profesorado acerca de la participación de la investigación en la práctica educativa. Finalmente, se presenta un cuarto bloque de tres capítulos acerca del contexto de intervención, donde se aboga por una reflexión conjunta ante la importancia de la figura del profesor con el rol añadido de investigador gracias al liderazgo centrado en el aprendizaje y a

la participación activa de los directivos como promotores del aprendizaje.

En definitiva, este libro destaca la necesidad de una recomposición educativa basada en la conexión de la investigación con la aplicación de prácticas educativas, donde mediante la práctica docente y la reflexión conjunta de su actividad permitan el desarrollo de nuevas estrategias y procedimientos de actuación apoyados por datos de investigación que eleven la presencia de prácticas más exitosas. Desde la edición de Gairín e Ion, la obra

nos acerca la posibilidad de conseguir un trabajo colaborativo a través de una innovación pedagógica basada en aportaciones científicas facilitadoras de una escuela cambiante, gracias a la proporción de fundamentos teóricos y prácticos que permitan, o al menos posibilitem, facilitar la implementación del PBE en los centros educativos.

Jesús Ruedas Caletro
Universidad de Salamanca

HACIA UNA ESCUELA ECOHUMANISTA. EDUCAR PARA UN FUTURO CON ESPERANZA

Marrasé, J.M.
2021. Madrid, Madrid, Narcea.
160 páginas
ISBN: 978-84-27728479

La educación en el siglo XXI forma parte de una sociedad ambigua que se mueve entre la excelencia académica y la motivación por aquello que se estudia. Concretamente la docencia, la práctica docente, juega un papel fundamental para que la educación se base en la educación emocional, la creatividad y la ética.

El libro está conformado por una introducción y cuatro partes divididas en diferentes capítulos. El prólogo inicial se basa en el crecimiento personal a través de la motivación de los educadores. Se agradece al autor que hable de educadores más allá de que sean docentes o profesores, esto invita al lector a hacer una reflexión que sale de las aulas y donde se abarca el poder de la educación por encima del intelecto, donde confluyen los sentimientos y la creatividad.

La primera parte de esta obra *Las cuestiones de fondo* se divide en 6 capítulos. Los dos primeros tratan sobre dinamizar las aulas a partir de la propia experiencia del autor basada en el conocimiento de sus alumnos de manera individualizada. Mientras que el capítulo tercero y cuarto trata sobre la gestión de grupos en desventaja, riesgo y exclusión social y sobre como gestionar las emociones a partir de la observación en el aula y las relaciones que van surgiendo en la misma. Para terminar esta parte los dos últimos capítulos versan sobre la propia dinámica del aula y de cómo pedir tiempo de reflexión y de actuación desde la tranquilidad y la calma.

El segundo apartado del libro *El aula social: familia, redes y valores* trata en sus cuatro capítulos sobre como la educación, concretamente en la escuela, debe ser entendida como parte de la formación que debe recibir el alumno y dotarlo de cultura, pero no solo. Recuerda Marrasé que se debe dotar de herramientas al alumno para saber gestionar la educación emocional de manera autónoma y hacia su grupo social próximo (compañeros, profesores y familia).

Los siguientes cinco capítulos conforman la tercera parte *Una educación ecohumanista*. En los capítulos undécimo y duodécimo el autor expresa que la transformación de la escuela debe ser inminente y a su vez lanza la pregunta al lector sobre cómo debería ser esa transformación. Mientras que en los tres capítulos finales pertenecientes a este apartado se centra en la sostenibilización del currículum y como el alumnado debe comprometer el aprendizaje del presente para trabajar transversalmente la sostenibilidad en su empleo del mañana.

En el cuarto y último apartado *Aulas vivas* el autor se centra en la labor docente. Trabaja sobre los términos pasión, generosidad y cuidados. Combina estos tres aspectos para conectar al grupo-aula con el interés y la motivación por el aprendizaje y a su vez transmite que el docente que sea capaz de construir pensamiento para generar nuevos conocimientos en los alumnos.

El libro es de gran utilidad para recapacitar sobre el modelo de la escuela actual, el papel de la educación y como desde la educación emocional y la escuela basada en el desarrollo sostenible se asentarán las bases de la creatividad en las nuevas generaciones de estudiantes.

David Caballero Franco
Universidad de Salamanca

ESPIRALES DE OTOÑO. MEMORIAS MENORES

José Ortega Esteban

2020. PasoHonroso

341 páginas

ISBN: 978-84-94737374

José Ortega Esteban vuelve a sorprendernos con un libro que te envuelve desde la primera página. En él relata su historia de vida haciéndonos partícipes de sus recuerdos, permitiéndonos vivir y re-vivir con él los procesos vitales que han ido marcando su existencia. Desde su nacimiento, José Ortega logra que sintamos la calidez, la desazón, el miedo, la incertidumbre, la alegría o el bienestar que le han producido los distintos acontecimientos, nos relata sus paradas en el camino, sus encuentros y desencuentros, aquello que le hizo cambiar y reorganizar su vida, sus alicientes, la lucha de aspiraciones, sus posibilidades laborales, académicas, existenciales; en definitiva, tal como él mismo afirma, todo aquello que ha ido conformando su ser.

En el libro encontramos múltiples referencias, no solo a todos los lugares que ha visitado, en los que ha vivido, a los que ha vuelto recurrentemente y los que quedaron de pasada; sino también a una larga lista de nombres de personas y personajes que dan sentido a los hechos que nos presenta, que van apareciendo a lo largo de los epígrafes de su vida, rodeados de anécdotas que relata de una forma precisa y amena, acertando en el qué y en el cómo contarlos.

Hace una invitación continua a la reflexión, aunque se intuye que en ocasiones sin ser consciente de ello, por no ser el propósito del manuscrito, sobre aspectos culturales, históricos, políticos e incluso antropológicos por los que él ha transitado, sobre los que él en su momento o en el periodo en el que ha escrito el libro se ha preguntado, se ha cuestionado, en ocasiones encontrando acertada respuesta y en otras, aún con dudas, de las cuales algunas van disipándose.

Recomendable es un adjetivo que queda corto a la hora de indicar lo necesaria que es su lectura para cualquier académico o profesional vinculado en mayor o menor medida al ámbito de la Pedagogía Social. José es historia viva y vivida de cómo ha nacido, crecido y evolucionado la Pedagogía y la Educación Social en Europa y en España, más tarde también en Latinoamérica. De cómo se fraguaron los primeros encuentros en los que se

empezaba a reflexionar sobre ese tipo de Pedagogía que acentuaba el valor social de la educación, que pretendía fundamentar una praxis a la que poco a poco se fue dando forma y sobre la que se asentó una formación universitaria; nos hace un cuidado relato de cómo se han ido potenciando grupos y redes de investigación cuyo interés ha sido la realidad sociocultural que envuelve a colectivos y contextos que requieren respuestas educativas para mejorar sus condiciones de vida, el sentido que toma en todo ello la creación de la Sociedad Ibérica -hoy Iberoamericana- de la Pedagogía Social. Nos anima en paralelo a revisar varios de sus escritos anteriores y relata la evolución y relevancia que él mismo hoy afirma han tenido varios de los temas a los que él ha dedicado su carrera docente e investigadora. Principalmente esta última, su carrera investigadora, pues a través de ella se convirtió, sin él saberlo quizá, en mentor de muchos, animándonos a seguir reflexionando sobre cuestiones tan necesarias como la legitimación de la escuela como espacio profesional de educadores y educadoras sociales y tantas otras preocupaciones que con el tiempo hoy van tomando forma.

Es recomendable su lectura también para aquellos más cercanos al Trabajo Social y la Sociología, por la confluencia de intereses que José Ortega relata en sus memorias. Su cargo como Decano de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Salamanca permitió que la Pedagogía Social tuviese un peso marcado en la formación de trabajadores sociales, él mismo asegura que hoy la trayectoria histórica seguida por la Pedagogía Social y el Trabajo Social, así como la complementación epistemológica entre ambas disciplinas, tiene que seguir permitiendo la confluencia en la formación y en el trabajo profesional tanto de educadores y educadoras como de trabajadores y trabajadoras sociales.

Sin duda con José Ortega aprendemos y re-aprendemos, no solo a través de la narración de los hechos, también a través de sus cuestionamientos, de sus planteamientos vitales. Aunque él mismo asegura en su libro que hablar de sentimientos es algo obscuro, logra desvestirse y descalzarse y nos cuenta cómo hoy percibe lo vivido y cómo todo ello le permite seguir en el camino.

Sara Serrate González.
Universidad de Salamanca

